العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا

إعداد

ربيع رامي محمود سعيد ياسين

إشراف

الأستاذة الدكتورة شذى العجيلي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي / نمو وتعلم

كلية الدراسات التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2010

ب

التفويض

أنا الطالب ربيع رامي محمود سعيد ياسين ، أفوّض جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : ربيع رامي محمود سعيد ياسين

التوقيع:

التاريخ:١٨/ ٥/ 2010

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب: ربيع رامي محمود سعيد ياسين بتاريخ 27/ 4/ 2010

وعنوانها: "العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا".

وقد أجيزت بتاريخ: / /2010

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور سليمان الريحاني	رئيساً	....
الأستاذة الدكتورة شذى العجيلي	عضواً ومشرفاً	....
الدكتور سامي ملحم	عضواً	....

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي منّ عليّ وفضّل ، ولا يسعني إلا أن أقدم فائق الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة شذى عبد الباقي العجيلي لما قدمته لي من معلومات وتوجيهات أسهمت في إنجاز هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان بالجميل إلى الدكتور أمجد أبو جدي الذي ساعدني بالتحليل الإحصائي كما وأتوجه له بجزيل الشكر والامتنان بتوفيره برنامج **think fast** كأداة لقياس الانتباه بالدراسة.

كما وأشكر أستاذي الفاضلين السيد عبد الله خطيب والسيد مرعب عاصله ومعلمي ومعلمات المدارس الإعدادية والمشرفين المعنيين، في تهيئة الطلبة في التطبيق وفسح المجال لتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة وأخص أختي العزيزة راوية لتقديمها المساعدة والدعم المعنوي في التطبيق فلها ولهم مني جزيل الشكر.

لكم جميعاً عظيم الشكر وجلّ التقدير

الإهداء

إلى عيون ساهرة وأيد متضرعة وشفاه مبتهلة بالدعاء

إلى فؤاد يفيض مسكا ووئاما ينبع ريحانا وحنانا

إلى الشمعة المضيئة التي أذابت نفسها لتنير الدرب

(أمي)

إلى من عانقته أشعة الشمس وسالت على جبينه قطرات العرق

إلى أب عارك الصعاب لينير لي دروب النجاح

(أبي)

إلى من شاركتهم أسمى الذكريات وأسعد الأوقات إلى من وقفوا إلى جانبي على الدوام

(إخوتي)

فما أهديكم اليوم سوى بذرة نبتت فأثمرت عن أولى ثمرة طيبة أقطفها بيدي ...

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا

إعداد

ربيع رامي محمود سعيد ياسين

إشراف

الأستاذة الدكتورة شذى عبد الباقي العجيلي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا.

تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لمنطقة عكا بفلسطين والمنتظمين في الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009 – 2010، فقد تم اختيار مدرستين إعداديتين من المدراس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة عكا، ثم تم اختيار عينة الطلبة عشوائيا اذ بلغ عددهم (245) طالبا وطالبة، منهم (105) ذكور، و (140) إناث.

وقد استخدم برنامج (Think fast) المحوسب لقياس شدة وتركيز الانتباه المطور من قبل جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية .

كما استخدم في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس التفكير المركب "مقياس التفكير الناقد لواطسون (Watson) المستخدم في دراسة البرصان (2001) والمكون من (75) فقرة، ومقياس حل المشكلات لهيبنر وبترسين (Heppner & Petersen, 1982) المعرب من قبل جروان والمطور من قبل حمدي (1998) والمكون من (40) فقرة، ومقياس اتخاذ القرار ل ابو لطيفة(2005) والمكون من (30) فقرة" .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات والتكرارات، كما وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج ما يلي:

1- إن مستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية وقعت ضمن المستوى المتوسط، فقد بلغ متوسط مجالات الانتباه عند طلبة المرحلة الإعدادية (76.72).

2- إن مهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية كان ضمن المستوى المتوسط، اذ بلغ متوسط درجة مهارة التفكير الناقد (39.26) أما متوسط درجة مهارة حل المشكلات فقد بلغ (136.44) في حين بلغ متوسط درجة مهارة اتخاذ القرار ضمن المستوى المرتفع إذ بلغ متوسطها (94.46).

3- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.18 ، 0.20 ، 0.44)

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الانتباه بين الذكور والإناث فقد كانت الفروق بين الجنسين لا ترتقي إلى مستوى الدلالة. بالمقابل أشارت النتائج إلى أن الإناث قد تفوقن على الذكور في مهارات التفكير المركب.

وتمت مناقشة النتائج وفقا للإطار النظري والدراسات ذات الصلة كما وضعت بعض المقترحات والتوصيات المستقبلية.

The Relation between Attention Levels and ComplexThinking Skills among Middle School Students in the Region of Akka

BY

Rabie Rami Mahmoud Saed Yassin

Supervisor

Prof. Dr. Shatha Abdel Baqi Al Ojaili

Abstract

1- The Present study aimed at examining the relationship between attention levels and the complex thinking skills among middle school students in the region of Akka.

The sample of the study consisted of middle school students from schools in Akka region, Palestine, during the first semester of the school year 2009/2010 from two public schools in Akka. The sample of the study was selected randomly from two public schools in Akka (n=245) 105 males and 140 females. Computed “Think Fast” program was used to measure the attention extent and focus; this program has been developed by Stanford University, USA.

In addition three other scales were used to measure the complex thinking they were developed by Watson and used in Peterson's study (2001) and consisted of (75) items.

Heppner and Peterson (1982) scale was used. This scale consisted of (75) items to solve problems. It was translated to Arabic by Jarwan and developed by Hamdi (1998) and consisted of 40 items, and the decision making scale which was developed by Abu Latife and consisted of (30) items. In order to answer the study’s questions; means, standard deviations and frequencies were computed; Pearson's coefficient and the multiple regression coefficient, T-test for two samples were used.

The results were as follows:

1- The attention level of students in the preparatory stage was medium as the means of students reached (76.72).
2- The middle school students' complex thinking skills was medium, the mean for critical thinking was (39.26). The problem solving skill mean was (136.44) while the decision making skills mean was high (94.46).
3- There was a positive correlated relation between, attention and complex thinking skills and Pearson's coefficient was (0.18 , 0.20 , 0.44).
4- There were no statistically significant differences between boys and girls. However the female students' results showed that they were superior to males in complex thinking skills.

The results were discussed in accordance with the theoretical framework and relevant studies, and the researcher concluded with some recommendations.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يمثل الانتباه أحد المفاهيم الهامة والأساسية في التراث السيكولوجي.فمع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا للنشاط العقلي المعرفي وعملياته، ومع ظهور نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات، تم التأكيد على أهمية الانتباه وأنواعه ومراحله ونماذجه والعوامل التي تؤثر فيه ودوره في تجهيز ومعالجة المعلومات. ويعد الانتباه من الموضوعات الحيوية ذات التأثيرات العميقة في التعلم والاحتفاظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات والنشاط العقلي المعرفي بشكل عام.

تعتبر العملية التربوية والتعليمة مسألة ضرورية وذات فعالية في عصرنا الحالي إذ يتوقف عليها مستقبل الطالب الأكاديمي في اكتساب معظم المهارات الأساسية والراقية في كافة المراحل الدراسية. ويؤدي الانتباه دورا هاما كعملية معرفية للعمليات العقلية المعرفية والإدراكية فهو المدخل الذي يتم فيه تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة، بحيث تسمح للمعلومات المهمة أن تمر وتمنع المعلومات غير المهمة بل وتجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع الموقف ولا تقطع تواصله، كما تتميز بعض أنواعها بالقدرة على توزيع السعة الانتباهية لموضوعات مختلفة. ويمكن تشخيص تأثير التدني الواضح في عمليات الانتباه في قدرة الأفراد على حل المشكلات التي تعترضهم.

ويتفق العلماء المعرفيون على أن الانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإحساسات على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا. و القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المثيرات منتقاة من كم هائل والتي تزودنا بها الحواس وأحيانا الذاكرة. (Sternberg, 2003) .

إن الأفكار المعاصرة حول عملية الانتباه ترتكز على عدد لا يحصى من المثيرات المحيطة بنا. ولكن هناك محدودية في السعة العصبية لاستقبال كل هذه المثيرات الحسية ، والمخ لا يقدر على معالجة كل منها بسبب محدودية قدرته على معالجة المعلومات. فقد قام العالم البريطاني دونالد برودبنت (Donald Broadbent) عام 1958 بتأكيد ذلك إذ خلص إلى أن الانتباه نتاج لجهاز معالجة المعلومات المحدود السعة (Solslo, 2006).

إن الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان حيث يقوم الانتباه بتهيئة الفرد وتحفيزه للإدراك. ولكن إدراك الأفراد للمثير نفسه يختلف من فرد إلى أخر وذلك بسبب الفروق الفردية واختلاف بعض المتغيرات التي يعتمد عليها الإدراك مثل الثقافة والخبرة السابقة ومستوى الذكاء.

والانتباه عملية غير محددة بمستوى واحد، فيه يحصل الانتباه أو لا يحصل، بل تتذبذب هذه العملية بين نهايتين لمستويات الانتباه، نهاية دنيا يكون فيها العقل في أقل حالات التركيز، ونهاية قصوى يتركز العقل في الشيء الذي ينتبه أليه بتركيز شديد، لذا فالانتباه عملية ذات مستويات مختلفة تتحدد بعوامل ذاتية وخارجية (القيسي، 2008).

لقد وجد علماء التربية أن المهام غير المألوفة للفـرد، تتطلـب منـه جهـدا وتركيـزا عقليا أكثر من غيرها من المألوفة لديه.

والانتباه مكون بالغ الأهمية في مكونات الـذاكرة، فجـودة أداء الـذاكرة يعـد نتيجـة مباشرة للانتباه المركز، إذ ينبغي الانتباه للمعلومات أولا حتـى تجـد طريقهـا إلـى مخـازن الذاكرة، ويقتضي الانتباه جهدا واعيا، لكي يتم اسـترجاع المعلومـات مـن الـذاكرة بـشكل جيد، لذلك يقتضي أن يـولي الـشخص انتباهـه للـشيء المـراد تخزينـه. (أبـو ريـاش، 2007).

وهنا يمكن القول بأن الانتباه هو احد أهم الـدعائم الأساسـية لنـشاط الإنـسان بكافـة أنواعه بصفة عامة، وفي الجانب التربوي بصفة خاصـة، بـل هـو الأسـاس الـذي تقـوم عليه سائر العمليات العقلية (كـالإدراك، والتـذكر، والفهـم... الـخ) فقـد أظهـرت دراسـة روبرت (Robbert & Doman, 1986) انه بدون الانتبـاه لا يـستطيع الإنـسان أن يعـي الأشياء، أو أن يتذكر أو يتخيل شيئا.

ويؤكـد دويـل (Doyle, 1977) وهـو أحـد المهتمـين بدراسـة الانتبـاه إلـى أن الاهتمام هو انتباه كامن والانتباه اهتمام نشط، فهما واحـد. فـضلا عـن عـدم تمكنـه مـن التواصل والتفاعل مع سياق المحـيط. كمـا أثبتـت بيبيـسافاج وروز (Bisafig & Roze, 1983) أهمية تدريب التركيز والانتبـاه فـي تحـسين الـذاكرة. وقـد كـررت دراسـات لا حصر لها أهمية الانتباه في تـدريب الـذاكرة كدراسـة، بيبيـسافاج وجـاكوب (Bisafig & Jakove, 1984) وسـتجزيدوتر وباكمـان (Stjzedetar & Bakman, 1989). وتقـوم عملية الإحساس بهذا الدور المحوري في التواصـل والتفاعـل ولكـن دوره محـدود ، إذ لا

يستطيع الفرد الإحساس بكل المثيرات التي تدور حوله بالدرجة نفسها. ولكن بدون الإحساس والانتباه معا لا يستطيع الفرد أن يدرك ما حوله من مثيرات إدراكا واضحا، أو أن يتذكر، أو يتخيل شيئا، مما قد يعيق عمليتي التفكير والتعلم. وبناء على ذلك فإن النتائج المباشرة لعملية الانتباه هي أن يستطيع الفرد إدراك ومعرفة وتمييز وتذكر الاشياء بطريقة أفضل (ابو رياش، 2007).

ويعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية، فمن خلال تركيز حواس الطالب على ما يقدم له في حجرة الصف الدراسي، من معلومات ومهارات. يسهم في استيعاب الفرد للمعلومات وفهمها واسترجاعها والتفكير فيها فيما بعد، وتجاوز معطياتها والتهيؤ بعد ذلك لمنطق التفكير النقدي والحكم على الأمور واتخاذ القرارات بصددها.

فمن خلال عملية الانتباه تتم عملية الإدراك التي تؤدي إلى وعي مرتفع بمدى محدد من التنبيهات أو الانتقاء الإيجابي لأحد عناصر الخبرة، وتضييق مدى الموضوعات التي يكون الفرد بصدد الاستجابة لها، وتركيز الوعي على بعض الظواهر والمثيرات واستبعاد الظواهر والمثيرات الأخرى، فهو بؤرة انتقاء أو اختيار واع لمجموعة إدراكية لموضوع واحد في نطاق واسع من الموضوعات المقدمة. (السيد والباز، 2008).

وترد أهمية آلية الانتباه في علم النفس التربوي لأهميته كمظهر رئيس في انتقال المعرفة والتفاعل معها. فعندما ينتبه المتعلم إلى موضوع ما، فهو مدفوع إلى أن ينتبه إليه. وذلك بتوجيه الحواس إلى عناصر البيئة فيزود المتعلم بمشعرات (Cues)

للذهن لأن يفكر في خصائص المنبه وعناصره. وتتألف العمليات الفكرية مجتمعة من وضع هذه المشعرات معا في منظومة للوصول إلى الفكرة التي يطلبها الذهن من المتعلم.

والانتباه من الألفاظ الشائعة الاستعمال في المحيط المدرسي. لقد انتبه المعلمون إلى عملية الانتباه إذ يعول ضعف التحصيل العلمي لدى بعض التلاميذ إلى عدم انتباههم إلى ما يقوم به من تعليم وتوضيح خلال الحصة الدراسية وكثيرا ما نجده يوجه كلمة انتبه التي يقصد بها توجيه أحاسيس وشعور الطلبة نحو مثير معين عندما يجد أن هناك تشتتاً في انتباه طلبته بحيث يقومون بحركات لا يتطلبها الموقف التعليمي أو ينظرون إلى خارج الصف. وعندها يصبح هذا الموضوع في بؤرة اهتمامه وأحاسيسه فيزداد إدراكه واستيعابه للموضوع (القيسي، 2008)

إن الدراسة لموضوع الانتباه قد مرت بتطورات متعددة، بدأت بوصفه خاصية مركزية للحياة الذهنية مهمتها توضيح حالة الوعي لدى الإنسان. وما تزال تجرى عليها الدراسات والبحوث حتى تطورت فهي كأي من ظواهر الحياة تمت محاولة تفسيرها من عدة وجهات نظر (توق، وقطامي، وعدس، 2003).

وبما أن الانتباه الجيد يعد ضروريا في جميع نواحي الحياة فإذا تم بشكل سليم وفعال سوف يقود إلى تفكير سليم ومنطقي ولهذا فإننا نجد أن عمليات التفكير بحاجه إلى انتباه جيد وسليم. ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى الربط بين العلاقة بين الانتباه والتفكير المركب.

وهذا ما يدعم ما توصل إليه كول (Cool, 1994) إلى أن "التلاميذ الذين يؤدون واجباتهم في الرياضيات والقراءة لا يتأثرون كثيرا بمشتتات الانتباه أثناء الدراسة ويعود ذلك إلى الدقة التي يتطلبها الحساب أو الاستيعاب القرائي مما يدل على أن عملية الانتباه تتسم بالمرونة وقابليتها على التوافق والتعديل".

والتفكير المركب يضم عدة أنواع من التفكير مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي، والتفكير الاستدلالي وغيره.

ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره. ويخلط المربون والمعلمون بين هذه الأنواع من التفكير في استخدام كلمات "عملية" Process و "مهارة" Skill و " وإستراتيجية" Strategy عند وصفهم لنشاط التفكير.

يشعر إنسان اليوم بأنه يعيش حياة مضطربة ، فهناك المشكلات المتراكمة التي يواجهها سواء في مجتمعه أو على سطح هذا الكوكب الذي يهدده بالخطر ، فبات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي ، والبحث عن العقول الناقدة و المبتكرة لتأتي بحلول جديدة ومثالية ، قد تهدئ من اضطرابه وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطوير مجتمعه و تقدمه. وبذلك أصبحت دراسة التفكير الناقد والإبداعي بمكوناتهما المختلفة من بين الأمور التي تتحدى الباحثين بشكل عام و المربين بشكل خاص .

يعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجهنا على الدوام، فإذا لم نستخدم التفكير الناقد نصبح جزءاً من المشكلة. وعادة ما نتعرض في حياتنا لمواقف

نضطر فيها لصنع القرارات الحاسمة، والتكيف مع هذه المواقف الجديدة و تحديث المعلومات بشكل مستمر، هو المبرر للتفكير الناقد.

وفي ظل هذه الاهتمامات بالتفكير الناقد كسمة عقلية ضرورية للإنسان، كان اهتمام هذه الدراسة في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني، و للبحث عن تنمية هذه السمة في الغرفة الصفية.

التفكير الناقد هو مفهوم مركب، يرتبط بعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. (جروان، 2007).

إن التفكير في حل المشكلة واتخاذ القرار يتطلب القيام بسلسلة من الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان، إذ يمكن تصنيفهما ضمن استراتيجيات التفكير. واستراتيجيات التفكير تتميز عن استراتيجيات التفكير الأساسية بأن استراتيجيات التفكير أكثر تعقيدا وتتألف من مجموعة مهارات رئيسة تتفرع عنها مهارات أخرى من مستوى أدنى. تتطلب هذه الاستراتيجيات التقيد بتسلسل الخطوات وكذلك يتطلب تطبيقها استخدام عدد من مهارات التفكير الأساسية التي تندرج تحت نوع أو أكثر من أنواع التفكير المركب الأخرى (جروان، 2007).

وتعرف هالبيرن (Halpern, 1997) والوارد في (جابر، 2008) التفكير الناقد على انه "استخدام المهارات المعرفية والاستراتيجيات التي تزيد احتمال تحقيق ناتج مرغوب فيه.. تفكير غرضي، مستدل، وموجه نحو هدف.. وفعال بالنسبة لسياق معين ونمط معين ونمط من مهمة تفكير".

تعتبر عملية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية بنائية تساعد الطلبة على التفكير وحل المشكلات. واكتساب المهارات لا تكتسب في المدارس والجامعات التقليدية، وتتم هذه الاستراتيجيات باستخدام مشكلات حقيقية ومعقدة تحفز الطالب على التعلم وتشجعه على اكتساب المعرفة ومهارات حل المشكلة، حيث يقدم المعلم مشكلة مفتوحة النهاية تجعل الطالب يبحث في القضايا المتعلقة بها (Duch et, al, 2001).

توصل العديد من الباحثين إلى تحديد خطوات عامة يمكن أن تستخدم في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة. مثل فهم دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة(الهدف) والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما. وتجميع المعلومات التي تولد الأفكار والاستنتاجات الأولية لحل المشكلة. وكذلك تحليل الأفكار المقترحة واختيار أفضلها. وضع خطة لحل المشكلة. وفي النهاية تنفيذ الخطة وتقويم نتائجها. (جروان، 2007) .

إن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط. ويدمج العديد من الباحثين حل المشكلات ضمن إطار عملية اتخاذ القرار.

أشارت دراسة الستين وستشوارز (Elstein & Schwarz, 2002) إلى أن اتخاذ القرار يعتمد على تشخيص الموقف والبحث عن الأساليب وتنقيح البدائل وإظهار ذات الأهمية والأولوية منها، وفصلها عن البدائل الهامشية التي لا تستند إلى معلومات وأدلة كافية وإن الانحياز في تقييم وتنقيح البدائل يرجع بدرجة كبيرة إلى الأعراف والتقاليد.

ومن هنا يتضح أن عمليات التفكير حساسة جدا تتطلب جهوداً ومهارات عالية، لكي تتم هذه العمليات العقيلة العليا. فالتفكير الراقي نعمة أنعم الله علينا بها وقد ميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات. وهي بحاجه إلى تركيز الحواس لكي يتمكن الفرد من التفكير بالمشكلة التي تواجهه ولكي يتمكن من اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة التي تعترضه، وإذا تم ذلك بشكل سليم فإنه سوف يكون قد أصدر حكما سليما ومنطقيا اتجاه الأمور التي تعترضه.

ولأهمية موضوع الانتباه وأهمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها من مهارات التفكير العليا، في حياة الإنسان. وعلى الرغم من وجود دراسات تخص الانتباه الا ان هناك ندرة في الدراسات العربية والمحلية تخص علاقة الانتباه بمهارات التفكير، فقد وجد الباحث من الضروري القيام ببحث أو التعرف على العلاقة بين هذه العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، إذ يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بإضافة متواضعة يمكن أن تضاف إلى المكتبة العربية.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد صيغت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

عناصر المشكلة (أسئلة الدراسة) :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما مستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

2- ما مستوى مهارات التفكير المركب (الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيه بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب (الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

4- هل هناك فروق في مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية بحسب متغير الجنس ؟

أهمية الدراسة:

اولا: الأهمية النظرية:

ان الدراسة الحالية تكشف عن مستويات الانتباه، ومهارات التفكير كما قد يكون لها أثرٌ واضح في تحسين هذه العمليات من خلال برامج تدريبية معينة، فقد تكون هذه النتائج بمثابة أرضية تبنى عليها البرامج التدريبية.

تولدت فكرة هذه الدراسة في أهمية موضوع الانتباه ودوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية التعلمية والحاجة إلى البحث فيه وبسبب قلة الدراسات التي اهتمت بمستويات الانتباه والتفكير المركب .

يمكن أن تكون هذه الدراسة إسهاما متواضعا تثري نتائجها المجال التربوي وهذا يتماشى مع فلسفة إعداد الأفراد للحياة والمستقبل.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

سعت هذه الدراسة بالأساس إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه عملية الانتباه في نجاح واكتساب وتعلم أي موضوع كان وكذلك فهم علاقة الانتباه ودوره بتنمية التفكير بشكل عام والتفكير المركب بشكل خاص.

وبالتالي فإن الدراسة الحالية سوف تعطي الصوره الكاملة حول أهمية الانتباه وعلاقته بتنمية التفكير المركب مما يوضح دور الانتباه وتنميته لدى الطلبة وتلعب هاتان العمليتان دورا هاما وفعالا في الحصول على المعرفة والتعامل معها خاصة في غرفة الصف إذ لأن أي عملية عقلية ترتبط ارتباطا وثيقا بالانتباه فلا إدراك ولا استرجاع بدون انتباه، ويمكن للمقاييس التي تعد وتستخدم في هذه الدراسة أن تفيد في الكشف عن مستوى العمليات العقلية عند الطلبة واستثمارها وتوجيهها بالشكل الصحيح لتحقيق الهدف التربوي المنشود وهو إعداد مواطن إعدادا صحيحا للمستقبل.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الإعدادية الموجودين في المدارس التابعة لقرية عرابة البطوف الواقعة في منطقة عكا، والبالغة ثلاث مدارس ولكلا الجنسين للعام الدراسي (2009 – 2010). اذ تكونت عينة الدراسة الحالية من (245) طالبا وطالبة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية منهم (105) ذكور و (140) إناث وقد تم استخدام برنامج (Think fast) لقياس مستويات الانتباه ومقياس حل المشكلات ومقياس التفكير الناقد ومقياس اتخاذ القرار.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تعريف الانتباه اصطلاحا:

ويعرف أندرسون (Anderson, 1995) أن الانتباه مصطلح يشير إلى القدرة على التركيز في مهمة معينة، والقدرة على الاهتمام بشيء ما، وعلى معالجة عدة مصادر في وقت واحد.

عرف سولسو الانتباه (Solso, 1998) بأنه تركيز الجهد العقلي على الأحداث العقلية والحسية.

وعرف شنك (Schunk, 2000) الانتباه بأنه حالة تركيز على شيء ما، كما يشير إلى سعة المعالجة، والقدرة عليها ضمن جزء من الوقت للمثيرات والنشاطات.

ويعرف الباحث الانتباه اصطلاحا بأنه قدرة الفرد على تركيز إحساساته في بؤرة تقع ضمن اهتماماته ولها مستويات متعددة (عالٍ، متوسط، ضعيف). على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

ويعرف الانتباه إجرائيا في هذه الدراسة بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق برنامج محوسب للانتباه (think fast) تقاس فيه مستويات الانتباه فسيولوجيا (عالٍ، متوسط، ضعيف).

تعريف التفكير اصطلاحا:

التفكير بمعناه العام الواسع هو كل نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء والأشخاص والمواقف عندما يتعامل معها معاملة واقعية.

ويعرف التفكير المركب نظريا في الدراسة الحالية: "العمليات العقلية العليا المعقدة والتي تتضمن (التفكير الناقد، حل المشكلات، واتخاذ القرار).

ويعرف إجرائيا بانه " متوسط الدرجة لكل مقياس التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على ثلاثة مقاييس تقيس التفكير المركب (التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) والمستخدم في هذه الدراسة.

التفكير الناقد:

تعرف هالبرن (Halpern) المشار اليه في (جابر، 2008)التفكير الناقد على أنه "استخدام المهارات المعرفية والاستراتيجيات التي تزيد احتمال تحقيق ناتج مرغوب فيه.. تفكير غرضي، مستدل، وموجه نحو هدف.. وفعال بالنسبة لسياق معين ونمط معين ونمط من مهمة تفكير".

ويعرف الباحث التفكير الناقد بانه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق، أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، ويتضمن الأبعاد الخمسة التي حددها (واطسون– جليسر) وهي: تحديد المسلمات، والافتراضات، وتقويم الحجج، والاستنباط، والتفسير، والاستنتاج.

اما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس التفكير الناقد ل (شواشرة، 2004)، المطبق في هذه الدراسة.

تعريف حل المشكلات :

يرى شنك (Schunk, 1991) إن تعبير "حل المشكلات" يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه.

يعرف مسلم حل المشكلات بأنه نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه أن يتخذ قرارا في موضوع ما، وتتضمن عملية تعليمية على مستويات مختلفة، وهي العملية الأكثر فاعلية في إحداث التعلم (مسلم، 1994).

ويعرف الباحث حل المشكلات بأنه عملية إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة بوجه عام وبوجه خاص للمشكلات غير المألوفة والتي لا تكون حلولها في متناول اليد بشكل مباشر. ويعرفه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

تعريف اتخاذ القرار:

عرف هوجكنسون (Hodgkinson, 2003) اتخاذ القرار بأنه مهارات تفاعليه بين البدائل المرشحة لحل المشكلة وما بين المختارين الذين يقومون بعملية الاختيار وترشيح أهم البدائل عن الأخرى.

ويعرف الباحث اتخاذ القرار بانه عملية تفكير يتم فيها البحث في الخيارات المتاحة ومقارنتها مع الخبرات السابقة واستخدام مهارات تفكير إضافية، وبالتالي يتم اختيار القرار الأنسب.

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال تطبيق مقياس اتخاذ القرار المطبق في هذه الدراسة.

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولا: الاطار النظري

مقدمة:

لقد شهد موضوع الانتباه اهتماماً متزايداً من علمــاء الــنفس المعرفــي باعتبــاره أول عملية معرفية نمارسها عند التعامل مع مثيرات البيئــة الحــسية لنقــرر أي المثيــرات ســيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها.

لذا يمكن النظر إلى الانتباه كعملية توافقية بين الفــرد والموضــوع الــذي ينتبــه إليــه، وتندرج في منظومته فعاليات متنوعة موظفة بهــدف المعرفــة، ورغــم أن الانتبــاه فعاليــة متعددة الوجوه إلا أنها عملية عقلية بالدرجــة الأولــى، إذ يبــذل الفــرد فــي حالــة الانتبــاه جهداً عقلياً تركيبياً تشترك فيه العمليــات المعرفيــة مــن ذاكــرة وتخيــل وحكــم واســتدلال عقلي لإيضاح المهمة الجديدة وربطه بالتجارب الماضية والإدراكات السابقة.

ولما كان الانتباه يــساعد الفــرد علــى أن ينتقــي المثيــرات التــي يريــدها ويعــزل المثيرات الأخرى، لذلك فإن تحديد عدد المثيرات التي يــسمح لهــا بــدخول نظــام المعالجــة لديه تجعل من عملية الإدراك عملية ممكنــة وفعالــة ، وتــوفر كمــاً مــن الجهــد والطاقــة العقلية والجسدية، لأن الانتباه الانتقائي يتطلب قدرة مــن الفــرد علــى الــتحكم فــي النــشاط الانفعالي وتوجيهه بطريقة معينــة، ويتوقــف علــى مــدى تحــرر الفــرد مــن المنبهــات الخارجية والداخلية المتعددة. (Solso , 2001).

للانتباه أهميته ومكانته في النشاط الإنساني العام وفي النشاط العقلي بصورة خاصة، وتم تناوله بالبحث والدراسة من منظور المدارس السيكولوجية المختلفة، مما أدى إلى تباين وجهات النظر والنظريات التي حاولت دراسته، وكذلك تعددية التعريفات التي ظهرت في علم النفس في الانتباه ومنها:

الانتباه: هو العملية النفسية التي تقوم باختيار عدد من المثيرات المتواردة على النفس والتركيز عليها وتجاهل المثيرات الأخرى، أو كبت الاستجابة لها (السطحية، 1991).

كما ورد تعريفه في الموسوعة البريطانية: بأنه عملية تركيز الوعي على بعض الموضوعات أو المثيرات أو التركيز على مثير واحد من المثيرات المقدمة (عبد الحميد ،2000).

ويتضمن الانتباه الانتقاء والتركيز واليقظة والإحاطة والتعقب والتهيؤ، لأن الانتباه عملية نفسية تشير إلى التركيز على المثيرات المرتبطة بموقف معين والوعي بها، وإن الإنسان لا يستطيع أن ينتبه إلى كل المنبهات بشكل كلي بل لا بد أن يكون انتقائياً، حيث إن عملية الانتقاء هي متعلمة وتهدف إلى تقليل عبء معالجة المعلومات، إذ يختار الإنسان من المثيرات ما يهمه معرفته ويؤدي إلى إشباع دوافعه أو خفض توتراته (Solso, 2001).

أما جيمس الوارد في ماتلين (Matlin: 1994) فقد عرف الانتباه بأنه عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو الصادرة

من داخل الفرد، كما أن الانتباه عملية وظيفية تتمثل فـي التركيـز علـى مثيـر معـين دون غيره من المثيرات بطريقة شعورية أو غير شعورية.

ويرى سيترنبرغ (Sternberg , 2003) أن الانتباه هـو القـدرة علـى التعامـل مـع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كـم هائـل مـن المعلومـات التـي تزودنـا بهـا الحواس.

التطور التاريخي لدراسة الانتباه:

يعد الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونهـا أحـد المتطلبـات الرئيـسة للعديـد من العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر والتفكير والـتعلم. إذ إنـه مـن دون هـذه العمليـة ربما لا يتمكن الفرد من إدراك ما حوله بشكل واضح ممـا يـنجم عنـه عـدم القـدرة علـى التذكر.

لقد كان الانتباه موضعا مهما على مر العـصور وكـان لـه تـاريخ حافـل بالأهميـة عند الفلاسفة، إذ بدأت منذ اهتمام الفلاسـفة اليونـانيين القـدماء بعمليـة الانتبـاه وأهميتهـا باعتبارها عنصرا هاما في بناء عمليات المعرفة وتكـوين محتويـات العقـل. وقـد اعتبـروا أن الانتباه عبارة عن تركيز العقل أو عضو الحس في شـيء معـين. كمـا عـد أرسـطو أن الحواس مهمة جدا على أساس أنها نوافذ العقل التي يطـل مـن خلالهـا علـى هـذا العـالم. وأولى أهمية إلى عنصر الانتباه على اعتبـاره تركيـز العقـل فـي الفكـر، وإن الإنـسان كائن عقلاني ينطوي نشاطه على ثلاثة أنواع هي: المعرفة، الإرادة، الانفعال.

كما ورد عند الفيلسوف الفرنـسي ديكـارت (Descartes) أن الانتبـاه عبـارة عـن معرفة، وإرادة، وانفعال كمـا أولـى أهميـة بالغـة لموضـوع أعـضاء الحـس وعمليـات

الانتباه في التحصيل المعرفـي (Carlson, 1998)، إذ يـرى أن الأفـراد يعملـون بـشكل آلي ويستثارون بالضوء والصوت وغيرها من المؤثرات الأخـرى، بحيـث تعمـل أعـضاء الحس على فتح مسام الدماغ. أما بالنسبة للفلاسفة الـذين تبنـوا منحـى الفلـسفة الترابطيـة أمثال هربرت سبنسر، وجون لوك وبيركلي وغيـرهم فقـد أكـدوا علـى دور الانتبـاه فـي التعلم.

واعتقد سبنـسر أن عقـل الإنـسان كالصلـصال يمكـن أن تـنقش عليـه الخبـرات المختلفة وفقا لعمليات التفاعل الحسي المباشر مـع البيئـة بحيـث يـشكل الانتبـاه الحـسي عنصراً بارزاً في تشكيل مثل هذه الخبرات. (Carlson, 1998).

كما تبنى جون لوك فكرة أن العقل الإنـساني صـفحة بيـضاء تنطبـع عليهـا الآثـار الحسية للأشياء اعتمادا على عامل الانتباه. لكن بـالرغم مـن اهتمـام الفلاسـفة بموضـوع الإحساس والانتباه الا أنهم لم يدرسوه وفق منهج علمي ولـم يعتمـدوا علـى أسـاس البحـث العلمي إنما قام على آرائهم وتحليلاتهم الشخصية وفق الاستنتاج والاستقراء.

وحاول جنيفونز (1871) دراسة الانتباه مـن خـلال تجربتـه، إذ ألقـى بحفنـة مـن البقول على منضدة محاولا تحديد عددها بما يـستوعب منهـا بنظـرة واحـدة، فوجـد انـه كلما زاد عدد البقول زاد عدد الأخطاء وهذه كانـت البدايـة الأولـى للتجـارب التـي بـدأت تأخذ مكانها في التفكير السيكولوجي، وفي عام (1879) أشار فونـت إلـى أن الانتبـاه مـن صيغ وضوح الشعور، مؤكدا علـى دراسـة القـدرة علـى التخيـل بوصـفها عمليـة مـن العمليات الأولية للشعور.

ثم جاء بعده كالتون (1884) في محاولة لقياس القـدرة العقليـة الحـسية، وقـد بـين من خلال تجاربه أن هناك (17) قدرة مختلفة لدى الإنسان ممكن قياسها.

ومع ظهور المدرسة البنائية في ألمانيا على يـد ولـيم فونـت وتأسـيس أول مختبـر فـي مجـال علـم الـنفس، اهتمـت هـذه المدرسـة بموضـوع الانتبـاه. إذ عـده تـشنر (Titchner, 1892) عملية (الانتباه) اختياريـة تعتمـد علـى تركيـز الـوعي أو الـشعور بمثير أو حدث معين دون غيره مـن المثيـرات الأخـرى، وإن العمليـات الأولـى للـشعور تبنى علـى التفكيـر المنطقـي، واعتبـر أن إدراك الخبـرة يتغيـر تبعـا لتغيـر الانتبـاه. (Howard, 1983).

أما في أمريكـا فقـد درس العـالم ولـيم جـيمس (1842 – 1910) عمليـة الانتبـاه بطريقة موضوعية باعتبارها إحدى الظـواهر النفـسية الهامـة فـي الـسلوك الإنـساني، إذ يرى أن كل ما ندركه أو نعرفـه أو نتـذكره مـا هـو إلا نتـاج لعمليـة الانتبـاه. واعتبـر الانتباه عملية تركيـز الـوعي أو الـشعور علـى الإحـساسات الناتجـة بفعـل المثيـرات الخارجية، أو الصادرة من داخل الفـرد. وأكـد جـيمس علـى محدوديـة الانتبـاه لأنـه لا يمكن توزيعه على أكثر من مثير واحد في نفس الوقت. وهـو عمليـة وظيفيـة تتمثـل فـي التركيز على مثير معين دون غيره من المثيرات. ويـتم اختيـاره بـشكل شـعوري أو غيـر شعوري. وقد ميز جيمس بين نوعين من الانتباه :

الانتباه المرتبط بـالمثيرات الحـسية والانتبـاه المـرتبط بالعمليـات العقليـة المتمثـل بتركيز التفكير أو العقل في تحسن التفكير فيه (Schmidt & Lee, 1999).

وفي العقود الأولى من القرن العشرين، بدا الاهتمام الفعلي بدراسة مستويات الانتباه وذلك من خلال الأعمال التي قام بها العالم السويسري بلسبور (1908)، والتي شهدت السنوات اللاحقة لها فترة ركود علمي لموضوع الانتباه بسبب ظهور المدرسة السلوكية التي أهملت العمليات العقلية بشكل تام، ووصف السلوك وتفسيره وكان نموذج الجهاز العصبي ل (شيرنكتون) مختلفا عن النموذج التابع لمدرسة الجشتالت، إذ فسروا الإدراك على أنه الطريق الممهد إلى الأشياء غير المهمة والتي لا تؤثر في الانتباه.

واهتم الباحثون ايضا بدراسة مستويات السلوك وربطها بالاضطرابات التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي، وكانت الأعوام (1920– 1940) فترة لم تتبلور الدراسات فيها عن فصل تام لعملية الانتباه ودراسته نظريا بوصفه ظاهرة علمية وحسب، إلا في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية، إذ اخذ موضوع الانتباه موقعه ضمن النظريات العامة للسلوك عندما برزت إصابات دماغية بسبب انتشار التهاب المخ، فظهرت نظريات عصبية جديدة اكتشفت العلاقة بين التكوين الشبكي والقشرة الأمامية في المخيخ والتي تكون مسؤولة عن تحديد السلوك الشخصي والانتباه (Barkly, 1998, internet).

وبناءً على ذلك، اهتم المعرفيون بدراسة العمليات العقلية والتي من ضمنها دراسة مستويات السلوك وأعطوا اهتماما عاليا لدراسة الانتباه، إذ أنه يتجه نحو ميل الفرد وأحاسيسه ورغباته ومعتقداته أو أنه يتجه نحو البيئة المحيطة به مما يؤدي إلى حدوث تفاعل بين المحيط الذي يعيش فيه وسلوك الفرد اليومي (النعيمي، 1999 و العبيدي، 1999).

لذا تمت دراسته تباعا من قبل العديد من العلماء أمثال لورانس ومعاونيه (Lawrence, 1955) ورينولدز (Reynoldsm, 1961)، وكانديلر وكاندلر (Candeler & Candeler, 1962)، وستولينتز (Stolnitz, 1965)، وتوماس وليونز(Lyons & Tomas, 1966) وتوماس وبار وسفكيسكي ومكنتوش (Tomas & Burr & Svinickee & Makintosh 1971)، وكيملر وشيب (Kemler & Shepp, 1971). وتشكل سلسلة هذه الدراسات التطور التاريخي لدراسة الانتباه في القرن العشرين، فقد أسهمت نتائجها التراكمية في وضوح الرؤية إلى هذا الموضوع، (هولس واخرون، 1983).

أنواع الانتباه:

يرتبط توجيه الانتباه لمثير معين أو إهمال المثيرات الأخرى بمستوى الوعي ونوعية المثيرات وعمليات المعالجة ولذا يمكن تقسيمه إلى:

1- الانتباه التلقائي (Automatic Attention):

وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية ، حيث يركز الفرد انتباهه على مثير واحد من عدة مثيرات بيسر وسهولة، وتقع ضمن خبرات الفرد السابقة، ولا تحتاج إلا قدراً ضئيلاً من المعالجة وقليلاً من الوعي وقد يكون مناسباً للإنسان للتعامل مع المثيرات المختلفة في نفس الوقت، حيث إن هذا الانتباه لا يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي أو جسدي عالٍ لتركيزه ، لذا يصعب على الآخرين تشتيته (الخشرمي،2004، العتوم،2004)، لأنه لا يتبع إلى عوامل خارجية تؤثر عليه وإنما إلى عوامل داخلية كالمزاج ونوع التفكير الشخصي والثقافة المكتسبة، حيث إن هذا النوع من الانتباه هو

الحالة الانتباهية التي يكون الطالب في حالتها محباً لعمل مدرسي معين أو ميالاً إليه (Anderson,1995) ولأن الانتباه ينمو ويتطور تبعاً لحاجات الفرد واتساع نطاق اهتماماته ورغباته، ولذلك فان دائرة الانتباه لدى الطفل محدودة في السنوات الأولى ولكنها تتطور بطريقة توافقية مرافقة لنموه (Matlin, 1994).

2- الانتباه المقيد (Controlled Attention):

يحدث الانتباه الانتقائي عندما يسعى الفرد إلى تركيز انتباهه على مثير معين واستبعاد المثيرات الأخرى، ويتطلب مستوى أعمق من الوعي والجهد وتكون المثيرات صعبة وجديدة ويحصل هذا الانتباه الانتقائي نتيجة لمحدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات، ولهذا يحتاج إلى طاقة وجهد كبيرين من الفرد للتغلب على عوامل تشتت الانتباه ولتوفير عوامل الدافعية لاستمرار الانتباه (الخشرمي، 2004؛ العتوم، 2004)، ولهذا على المعلم أن يدرك أن الطفل أقل قدرة من الأفراد الراشدين على الانتباه الانتقائي، وذلك لعدم قدرة الطفل على بذل الجهد الإرادي المناسب للتركيز على شيء معين ، وقد يكون مملاً ولا يثير اهتمامه، إضافة إلى أن الانتباه الانتقائي يكون مرناً وقابلاً للتغير إلا أن ما تتم فيه من معالجة آلية تتم بسرعة وكفاية (Eysenck & Kean,2000).

كما أن قدرة الطفل على الانتباه الانتقائي تنمو تدريجياً وتبدأ بالظهور في مرحلة الروضة، إذ إن نمو المراكز العصبية وضبط الفعاليات وتوجيهها، وزيادة خبرات الطفل تساعد على نمو الانتباه الانتقائي لدى الأطفال، وتتزايد تلك المقدرة بدخول الطفل المدرسة لضرورات التكيف مع البيئة المدرسية ومتطلبات متابعة الأشياء

واستيعاب المعلومات، ولذلك يتعلم الطفل بالتدريج توجيه انتباهه وتركيزه على ما هو ضروري لدراسته ، إضافةً إلى ما يرى فيه أنه ممتع وجذاب، ثم تزداد قدرته تلك بتأثير عوامل جديدة ترافق طبيعة الدراسة ، كأداء الواجبات المدرسية والرغبة في التفوق والتميز (منصور والأحمد،1996).

3- الانتباه اللاإرادي القسري (Compulsive Attention):

يتشكل هذا النوع من الانتباه اللاإرادي ، بحيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد عالٍ للاختيار بين المثيرات ، لدرجة يصبح فيها الانتباه آلياً ، وتكون نواتجها ردود أفعال منعكسة ولاإرادية (العتوم ،2004) ، كما يتميز بقوة المثير وضعف فاعلية إرادة الشخص في توجيه انتباهه ، لأن الانتباه يتم بسرعة كبيرة في مواجهة المثيرات الشديدة ، إذ فجأةً يتحول الطفل بصورة قسرية نحو المثير (الجسماني ، 1994).

العوامل المؤثرة في الانتباه :

تتأثر القدرة على الانتباه بعوامل خارجية وداخلية:

أولاً: العوامل الخارجية: وهي العوامل المتعلقة بطبيعة المثير المقصود الانتباه إليه(Solso, 2001) وتتضمن:

1- **شدة المثير:** تعتبر المثيرات الشديدة القوة من الأمور التي تجذب الانتباه إلى مثير معين دون غيره، لأن المثيرات الأكثر شدة وتركيزاً تسيطر على المثيرات الأضعف، وتحتل بؤرة الانتباه كالأصوات العالية، والألوان

الزاهية، والروائح، والأضـواء، والحركـة، إذ يـستجيب النـاس بـصورة آليـة اعتماداً على طبيعة تلك المثيرات.

2- **حداثة المثير:** تلعب المثيرات الجديـدة وغيـر المألوفـة دوراً فـي جـذب انتبـاه الإنسان بصورة أكثر من المثيرات المألوفـة، إذ يمثـل ابتكـار نمـاذج وطرائـق تدريس وأساليب غير تقليديـة كاسـتخدام (Power point)، لعـرض الـشرائح ، إذ إن الصوت والحركة للكلمات ، واللون للمـادة التعليميـة يـساعد علـى جـذب الانتباه بصورة أفضل .

3- **تغير المثير:** إن تغير المثيرات من حيث لونها، أو شـكلها، أو سـرعتها لـه أثـره في جذب الانتباه، إذ إن تغير نبرة الصوت من قبـل المعلـم خـلال درس يقدمـه للطلبة يعـمل علـى جذب الانتباه بصورة أفضل فيمـا لـو كانـت نبـرة صـوته ثابتة، مما يشعر طلبته بالملل وبالتالي ضعف الانتباه لما يقوله.

4- **المثيـرات الـشرطيـة:** المثيـرات التـي تتكـون بفعـل الاشـراط الكلاسيـكي اللاإرادي تعـمل على جذب الانتباه.

ثانياً: العوامل الداخلية: وهي مجموعة العوامـل المتعلقـة بطبيعـة الفـرد الـذي يمـارس الانتباه ومنها:

الاهتمامات والميول: يشكل اهتمام الفـرد وميولـه عوامـل مـؤثرة لجـذب انتباهـه، حيث إن اهتمام الفرد بملاحظة أشياء معينة هـي التـي تحـدد نـوع المثيـرات التـي تثيـر انتباهه، في حين لا يظهر ذلك الاهتمام لدى أفـراد آخـرين، فالاهتمـام يخلـق فروقـاً بـين

الناس في الانتباه إلى نفس المثيرات، إذ إن الميل يوجه الانتباه إلى موضوعات معينة، لأن الميول تشحذ وتنشط الانتباه لارتباطها بجوانب انفعالية وجدانية.

الحرمان النفسي والجسدي: إن حالة الإنسان النفسية ذات أهمية بالغة للمحافظة على تركيز انتباهه نحو موضوع معين، إذ إنه عندما يكون الفرد في حالة توتر فإن الطاقة الوجدانية لديه تنخفض وبالتالي تجعله غير قادر على الانتباه بصورة مناسبة، كما أنه من الصعب على الفرد المرهق جسدياً أن يركز انتباهه على موضوع معين فترة كافية، فالطفل المرتاح بدنياً يكون أقدر على تركيز الانتباه من المجهد ، لأن الطاقات النفسية للمجهد تضعف ، وبالتالي تنقص درجة الاستجابة في الحواس .

مستوى الدافعية: إن توافر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تؤدي إلى مستويات أعلى من التعلم، حيث إن الاعتدال في مستوى الاستثارة الداخلية يضمن مستوى أفضل من الانتباه ، إلا أن غياب الاستثارة، أو الاستثارة العالية جداً ينعكس سلباً على الانتباه الجيد.

السمات الشخصية : ترتبط قدرة الانتباه لدى الأفراد بسماتهم الشخصية إذ إن انتباه الأفراد يكون مختلفاً لنفس المثيرات ، لأن هناك فروقاً فردية في نطاق الانتباه قد تعود إلى أثر الخصال، والسمات الشخصية على السلوك حيث إن كل مهمة تتطلب مستوى معيناً من الحث من أجل أداء فعال، ويختلف هذا المستوى تبعاً لاختلاف الأفراد وبالتالي فالأفراد الانبساطيون لديهم درجة أعلى من العتبة الحسية من الأفراد الانطوائيين، وبذلك قدرة أفضل من الانتباه (Solso, 2001).

نظريات الانتباه:

لقد استخدمت كلمة الانتباه في علم النفس على أنها ذات جانبين: المركز والانتقائي (Intensive and selective)، فهي من ناحية تشير إلى درجة التفوق (النجاح) وهذه تتحقق عندما يكون لدى الفرد درجة عالية من اليقظة والتركيز إذ يستطيع الفرد أن يتحكم في السلوك بسهولة، ومن ناحية أخرى فقد طبقت كلمات (الانتباه) على العمليات التي تحدد أي العناصر التي تحدث في المحيط والتي تولد إثارة وتحدث تأثيرا فعالا في السلوك، بينما وصفها الآخرون بأنهما عمليتان مترابطتان (بدير، 1993).

"ولو رجعنا قليلاً لرأينا أن النظرية المعرفية التي كان من روادها "بياجيه" و"برونر" و "فيكوتسكي" قد أدرجوا هذه العملية ضمن العمليات النمائيه والإدراكية التي يمر بها الفرد في كل مرحلة من مراحل تطوره وبشكل خاص تركيز الانتباه الذي يظهر في المرحلة الثانية من مراحل النمو المعرفي (مرحلة ما قبل العمليات) Preopreational، لبياجية ومن بعد واحد فقط ثم يتطور بعد ذلك في المراحل الأخرى" (Chauhan, 1995).

كان لتجارب شيري، عام (1953) الأثر الكبير في فتح أفاق علمية واسعة أدت إلى ظهور نظريات ونماذج لتفسير الانتباه. إذ قامت بإعطاء رسالتين عن طريق السمع مختلفتين باستخدام سماعات الأذن في آن واحد، كل رسالة في أذن، وقد طلب من الفحوص أن ينتبه إلى إحدى الرسالتين من خلال تزويد محتوى الرسالة مع إهمال

الرسالة الأخرى وقد توصل إلى أن الرسالة التي لا يتم الانتباه إليها تبدو وكأنها مهملة تماما (سولسو، 2006).

وكانت لنتائج هذه التجربة ظهور العديد من النظريات حول تفسير الانتباه حيث تشير الأدلة البحثية والحياتية الى أن انتباهنا للمثيرات يحدث انتقائيا بسبب محدودية سعة الانتباه، وعدم قدرتنا على معالجة كم المثيرات المتدفقة التي تواجهنا وخاصة اذا كانت متزامنة وتعتمد على حاسة معينة من حواسنا. وقد قادت هذه الفكرة إلى ظهور نماذج للانتباه الانتقائي، حيث طور علماء النفس نماذج متعددة لشرح آلية حدوث الانتباه الانتقائي ومن اهم هذه النماذج ما يلي:

نموذج المصفاة لبرودبنت Brodbent 1958:

طور دونالد برودبنت نظرية حول الية عمل الانتباه والتي أطلق عليها نظرية المصفاة (المرشح)، ويوضح برودبنت نظريته هذه فمثل عملها من خلال أنبوب يشبه حرف (Y) والذي يشير إلى أن نمطا واحدا من المثيرات هو الذي يمر عبر الأنبوب في لحظة واحدة، وأن دخول مثيرين في اللحظة الواحدة يعني استقبال واحد وإهمال الآخر (محمود وعيسى، 1985).

"ويقصد بالمصفاة وجود شيء يشبه الغربال ويتوسط بين الذاكرة التي لا تبقى فيها النمبهات التي يستقبلها الكائن الانساني أكثر من ثانيتين، وبين الذاكرة قصيرة المدى وهي الذاكرة التي لا تبقى فيها المنبهات أكثر من عشرين دقيقة تقريبا. وهذا الغربال مهيأ ليسمح بدخول بعض المعلومات من الأثر إلى الذاكرة قصيرة المدى، وعادة ما تكون هذه المعلومات ذات أهمية للفرد، ولكي يبرهن (برودبنت) على ذلك

أشار إلى أن الأفراد لا يستطيعون التقاط اسمائهم ضـــمن مجموعـــة كبيـــرة مـــن الأصـــوات" (أبو جادو، 2000).

افتـــرض برودبنـــت بأنـــه مثلمـــا يـــستطيع المهندســـون أن ينظمـــوا تـــدفق التيـــار الكهربائي خلال نظام شبكة أسلاك، فإن العلمـــاء النفـــسيين يـــستطعون أن يرســـموا خريطـــة سير المعلومات خلال الدماغ. وبالتالي قـــام بوضـــع المبـــادئ الأساســـية النموذجيـــة والتـــي تصورها بأنها مكونة من سلسلة من ثلاثة أنظمة وهي:

1. مخزن حسي قصير الامد او نظـــام حـــسي (Sensory System) عـــالي الطاقـــة سريع الزوال.
2. مصفاة انتقائية (مرشح)، وهي نسق انتقائي من نـــوع مـــا يـــسمح بمـــرور رســـالة حسية واحدة فقط من بين العديد من الرســـائل المتنافـــسة ويـــرفض غيرهـــا، وقـــد أطلق برودبت على هذا النسق اســـم المـــصفات التـــي تنتقـــي مـــن بـــين قنـــوات المدخلات المختلفة، وقد استخدم برودبنت لفظ القناة بنـــاء علـــى نظـــم الاتـــصالات الميكانيكي في علم الهندسة، وتعرف القنـــاة بأنهـــا تحمـــل أي فئـــة مـــن الرســـائل الحسية التي يمكن الانتباه لها انتقائيا او تجاهلها.
3. مـــصدر قـــدرة محـــدودة تـــدعى بالنظـــام الإدراكـــي الحـــسي (Cognitive Sensory System).

إن قدرة النظـــام الحـــسي (Sensory system) ليـــست ثابتـــة، حيـــث يمكـــن لعـــدد كبير ومتنوع من المعلومات أن يدخل هذا النظـــام بـــالتوازي (بـــنفس الوقـــت) ، ثـــم تحليـــل

هذه المعلومات لخصائصها الفيزيائية: (كالموقع المكاني، ارتفاع الصوت، التردد الحجم، اللون، الشكل) ويجعلها التحليل ممكنة التصفية للاختيار والانتباه.

وبعد ذلك تقوم المصفاة الانتقائية بالسماح لمعلومات من مصدر واحد مرغوب فيه أن تدخل النظام الإدراكي الحسي حيث يقوم (Cognitive Sensory System) بتحليل أكثر تفصيلا للمصدر المقبول ليتم إدراكه، أما المعلومات أو المثيرات التي لم يتم انتقاؤها تبقى محتجزة في النظام الحسي في مخزن الذاكرة القصيرة المدى ومن الممكن استعادتها شريطة أن يتم ذلك بعد وقت قصير من تخزينها، أما ما يبقى مخزنا بعد ذلك ياخذ بالذبول والضعف تدريجياً إلى أن يتلاشى (Sen, 1983).

ويؤكد برودبنت أن المعالجة في النظام الإدراكي الحسي متسلسلة بانتباه الشخص الى شيئ واحد ثم إلى الآخر. اذ يفترض برودبنت أن نظام الإدراك البشري قدرته محدودة ولذلك فهو عاجز عن تحليل كل المعلومات التي يتم تلقيها من قبل العضو الحسي بنفس الوقت والطريقة الوحيدة التي يمكن للفرد بوساطتها المعالجة إنما تكون بأن يختبر بشكل متعاقب المصادر المتعددة القادمة.

"إن تعبير الوقت مفهوم هام جدا في نظرية برودبنت حيث افترض أنه لا يتوجه الانتباه وجهة جديدة من مصدر الى اخر قبل مرور فترة زمنية من وقت أقل يدعى زمن التغير يبلغ 1.5 ثانية" . (Sens, 1983).

حيث تختار المصفاة المعلومات المناسبة أو الضرورية لمهمة موجودة في الوقت الحاضر، ومن ثم عند الضرورة فإن المصفاة قد تختار معلومات من مصادر أخرى.

نظرية نموذج الانتقاء المبكر لترايزمان Terisman 1960:

وضعت تريسمان نظرية مؤداها هو أن هناك معلومات تمر عبر القنوات ولكن في نفس الوقت تمر معها بعض المعلومات التي لا ينتبه إليها الفرد عبر القناة وهي معلومات لا تثير انتباه الفرد بشكل كبير.

تقوم هذه النظرية على أساس افتراض ترايزمان بإن كل الإشارات الواردة تتعرض إلى سلسة من الاختبارات. حيث اقترحت ترايزمان من خلال البحوث التي أجرتها على الانتباه وجود ميكانيزم تحليل أكثر تعقيدا يقوم بدور التصفية بين مستويات التعقيد المتزايد لخصائص المادة بادئا تحليله بالخصائص الفيزيائية للمادة الداخلة. و"هكذا يتم تحليل الإشارات الواردة من خلال سلسلة من العمليات بحيث تميز الاختبارات الأولية بين مصادر الطاقة على أساس الخصائص الفيزيائية وفيما بعد ترميز الاختبارات بين نماذج مقطعية وكلمات مفردة ومعنى وتركيب نحوي" (Rocdiger & Rushton & Capaldi, 1984).

ومن الأسس التي تقوم عليها النظرية هي:

1. إن المصفاة لا تعمل بطريقة الكل أو اللاشيء إذ يمكن أن تمر بعض المعلومات التي لم ينتبه إليها.
2. إن مفهوم المصفاة يكون فيه نوع من الاحتمال أي أنه يمكن أن يتم الانتباه بنسبة عالية للمعلومات المنتبه إليها والتعرف عليها ونسبة قليلة من المعلومات في القناة غير المنتبه إليها سوف يتم الانتباه إليها والتعرف إليها أيضا.

صنفت تريسمان الانتباه الانتقائي إلى مستويين المستوى الأول يعتمد على وجود القنوات الحسية المحددة للمعلومات والمستوى الثاني يعتمد على تعريف معاني هذه المعلومات قبل رفضها أو قبولها إذ إن الجزء المهم من المعلومة يتصل مباشرة مع الذاكرة أما المعلومة غير المهمة فإنها تختلف تماما ولذلك سمي بنموذج الانتقاء المبكر (اندرسون، 2007).

لم تسلم تريزمان بوجود الانتباه الباكر على أساس الخصائص الفيزيائية فحسب كما في نظرية برودبنت، بل افترضت نقطة انتقاء لاحقة في متوالية معالجة المعلومات يتم عندها انتقاء يتعلق بطبيعة المدخلات الاثارية الراهنة، انتقاء يتولد بفعل طائفة من الصور في الذاكرة طويلة الأمد تنشط بدرجات متفاوتة بفعل المعلومات الواردة (تايلور، 1996).

فتبعا لنموذج التوهين لا تحجب بعض المثيرات او المدخلات كما يفترض نموذج المرشح وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه على المثيرات أو المدخلات الحسية، "فبينما يحدث تركيز على بعض المدخلات اذا كانت تشكل أهمية أكبر بالنسبة للفرد وبالتالي تجهيزها ومعالجتها، فإن بعض هذه المدخلات التي تشكل أهمية أقل للفرد ويحدث لها توهين وإضعاف أو تهميش بمعنى انها تتراءى على هامش الذاكرة أو المعالجة" (الزيات، 1995).

لقد أتاحت نظرية تريزمان هذه بعض المعالجة للمدخلات التي لم تكن محط انتباه الفرد لها وكذلك أتاحت إمكانية حدوث الانتباه الموزع وبالتالي تجاوزت نقاط الضعف التي برزت في نظرية برودبنت.

نظرية الانتقاء اللاحق لدوتنش ونورمان Deutsch and Norman:

لقد تم افتراض هذا النموذج على أساس نفس الدليل التجريبي الذي تم استخدامه من قبل تريزمان وقد اقترح دوتنش (Deutsch, 1963) المشار اليه في (تايلور، 1996) هذا النموذج ثم عدله نورمان (Norman, 1968) فكانت نظرية الانتقاء اللاحق لدوتنش ونورمان. تقع في هذه النظرية (عملية انتقاء المثيرات) في مرحلة لاحقة في متوالية معالجة المعلومات بعد عملية التحليل الإدراكي لها، حيث يوضع المرشح أو المصفاة بين مرحلتي التعرف واختيار الاستجابة. "فبسبب من محدودية الطاقة في مرحلة المعالجة المسؤولة عن انتقاء وتوليد الاستجابات تتم الاستجابة لبعض المثيرات إذ إن كافة المثيرات يتم التعرف عليها وتحديد هويتها لكن الاستجابة تحصل للبعض منها فقط". يؤكد نورمان أن تقنية الانتباه لا يمكن أن تكون فعالة وأن تقوم بالانتقاء من وسط مصادر معلومات متداخلة ما لم تكن قادرة على وضع تعريف أساسي لطبيعة هذه المعلومات (تايلور 1996).

ولهذا افترض نورمان أن كل المثيرات تخضع إلى بعض التحليل لكي تتم عملية تنشيط التمثيل (الذاكرة طويلة المدى) وافترض مسبقا وجود تراكيب مماثلة لتراكيب تريزمان "وحدات القاموس" وهكذا تعتبر كل الإشارات الواصلة إلى المستقبلات الحسية خلال مرحلة التحليل التي يتم إنجازها من قبل عمليات المعالجة الفيزيائية، ومن ثم تخضع الإشارات إلى تجهيز إضافي في صيغة معدلة.

نظرية (سعة الانتباه) لكاهنيمان Kahneman:

يدعى هذا الأنموذج بانموذج الطاقة ذو التخصيص المتغير. اذ يتم في هذا الأنموذج معادلة الانتباه بالمقدرة على المعالجة عوضا عن النظر إلى الانتباه كوسيلة لتصفية المعلومات، فقد أشار كاهنيما (Kahneman, 1973) المشار اليه في (تايلور، 1996)إلى عدم وجود أعناق قارورات في منظومة معالجة المعلومات وإن المعالجة مقيدة فقط بالإمداد المحدود من الموارد العقلية المتوافرة للمنظومة ككل.

اقترح كاهنيمان الارتباط الجوهري بين الانتباه والجهد العقلي، وبين أن محدودية الانتباه تعكس عامل القدرة. "إذ إن درجة المعالجة المطلوبة لمعالجة كل معلومات الدخل قد تتجاوز قدرة المعالجة الكلية للنظام، وبالتالي فإن تخصيص الموارد لنشاطات معينة يخضع إلى تاثير عدة عوامل تشمل تقويما لحمل المعالجة الذي تحتمه متطلبات المعالجة ومستوى التنبيه".

ويوجد عنصران أساسيان في هذا الأنموذج هما:

أ. التوزيع المحكم.

ب. تقويم المطالب على السعة المحدودة.

ويتم تقويم المطالب بوساطة نظام محكم يحدث سعة معينة تحتاج إليها الأنشطة التي يحدث لها توزيع محكم (السطحية، 1991).

فمن أجل المحافظة على سلامة عمليات معالجة المعلومات ولمنع حدوث أي تدن في الكفاءة التي تتم بوساطتها معالجة المعلومات الواردة، فإنه يتم الحفاظ على توازن بين الإمداد المتوافر من موارد المعالجة وما يترتب عليه من مترتبات، وعلى هذا

تتوزع الموارد العقلية بشكل انتقائي على البنى العقلية المشتركة في معالجة المعلومات وذلك لحمل المعالجة الواقع عليها.

هناك إشارة إلى وجود علاقة بين الانتباه ومستوى التنشيط، حيث يتوقف شدة الانتباه على مستوى التنشيط، وبالتالي قد يكون هناك آثار للتنشيط العالي على الانتباه بحيث تؤدي إلى حدوث تغير في سعة الانتباه ومن ثم زيادة في عدم مقدرة الفرد على الانتباه وحدوث صعوبة في ضبطه وتركيزه.

نظرية نايسر Neisser 1976:

يرى نايسر أن أكثر السلوك يحدث نتيجة لأكثر من مرحلتين متتابعتين في عملية معالجة المعلومات وهما:

1. مرحلة ما قبل الانتباه(preattentive) وتحدد في هذه المرحلة الخصائص والسمات الكلية للمثيرات إذ يمكن عزل شكل معين عن أرضيته والذي يعني أن الاكتشاف(Detected) قد حدث من دون التعرف (Recognized).
2. مرحلة التحليل بوساطة التركيب (Analysis – by – stynthesis) (مرحلة معالجة المعلومات) وهي مرحلة التحليل بوساطة التركيب وهذه العملية هي عملية بنائية وسماها بميكانيزم الانتباه. فمن خلال التركيب بوساطة التحليل يمكن التركيز بصورة كاملة على قناة واحدة بغض النظر عن القنوات الأخرى إذ إنه لا يسمح بمرور المعلومات الأخرى (الزيات، 2006).

ويذكر نايسر في هذا الصدد، أن استماع الفرد إلـى رسـالتين أو مثيـرين فـي وقـت واحد ومن أماكن مختلفة أو من قبل شخصين مختلفين يكون مـا يـدعى بالحـديث الـداخلي إذ يتمكن من تمييز الاختلاف بين صوتيهما أو يكـون الاخـتلاف فـي علـو الـصوت فقـط وهذه العملية البنائية يسميها "عمليـة التركيـب بوسـاطة التحليـل" وهـي تتـضمن توليـد وتركيب سلسلة من وحدات لغوية تساعد في فهـم وإدراك هـذه المثيـرات، أمـا المثيـرات الأخرى القادمة من القناة غير المنتبه لها فإنها تهمـل ولا تعنـى عمليـة التحليـل بوسـاطة التركيب بكمية المدخلات وإنما تعنى فقط بالمعنى (Linser, 1979).

نظرية شفرين وشنايدر 1977 :

هذه النظرية مهمـة فـي عمليـة الانتبـاه ومعالجـه المعلومـات . إذ أكـد شـفرين وشنايدر على أن عمليه الانتباه عمليـه تلقائيـة وأكـد كـذلك علـى العلاقـة بـين الانتبـاه الانتقائي والذاكرة قـصيرة المـدى (الزغـول & الزغـول، 2003). ومـن المبـادئ التـي تقوم عليها النظرية ما يلي:

1. هناك نوعان من العمليات العقلية الخاصة بالانتباه وهمـا عمليـة الـسيطرة والتـي تتطلب انتباهاً عالياً ولكنها بطيئة. والعملية التلقائية والتـي تتطلـب انتباهـاً عاليـاً أيضا ولكنها سريعة.
2. سهولة الانتباه وذلك لتعود الفرد على مثيرات معينه متكررة.
3. تبقى المعلومات التي يتلقاها الفرد في الذاكرة .

إن المبدأ الأخير أدى إلى ظهور نموذج شـفرين واتكنـسون (1977) والـذي يؤكـد على الانتباه للمعلومات ألمنتقاة من خلال الأجهزة الحسية والكيفيـة التـي يـتم مـن خلالهـا

التعامل مع تلك المعلومات. إذ إن هذه المعلومات سوف تـزول بعـد جـزء مـن الثانيـة إن لم يتم الانتباه اليها.

وبعد هذا العرض لنماذج النظريات التي قـدمت تفـسيرا لآليـة عمـل الانتبـاه، نجـد أن جميعها قد أكدت على الطبيعة الانتقائية للانتباه بسبب من محدوديـة قـدرة النظـام علـى معالجة الكم الهائل المتدفق للمعلومات إلا أنها اختلفت من حيث تحديد موقع الانتقاء.

فقد افترضت نظريـة برودبنـت أن الانتقـاء يحـدث مبكـرا فـي متواليـة معالجـة المعلومات وان هذا الانتقاء يتم على أسـاس الخـصائص الفيزيائيـة للمثيـرات أي قبـل أن يتم أي تحليل دلالـي لهـذه المعلومـات بفـضل مـا أطلـق عليـه برودبنـت المـصفاة أو المرشح.

وقد اختلفت نظرية تريزمان مع نظرية برودبنت مـن حيـث موقـع الانتقـاء، حيـث افترضت تريزمان نقطة انتقاء وسطى تعمل علـى الـصور الذاكريـة للمـدخلات الاثاريـة المحتملة المقرر دراستها من قبل منظومة التعرف وفق النماذج.

أما دوتش ونورمان فقد افترضا أن نقطـة الانتقـاء تقـع فـي مرحلـة لاحقـة مـن متوالية معالجة المعلومات بين مرحلتي التعرف واختيار الاسـتجابة، فكـل الرسـائل يمكـن التعرف عليها إلا انه تتم الاستجابة لواحدة فقط وبهذا يكون قد اتفق مع تريزمان.

وفي نموذج كاهنيمان فقد كان هناك اختلاف بعـض الـشيء عـن النمـاذج الـسابقة، فقد قام كاهنيمان بمعادلة الانتباه بالمقدرة على المعالجة وأكـد علـى أن هنـاك انتقائيـة فـي معالجة المعلومات، وأن النـشاط العقلـي المختلـف يتطلـب مـستوى مختلفـاً مـن سـعة

الانتباه، حيث يتم توزيع الموارد العقلية بشكل انتقائي علـى البنـى العقليـة المـشتركة فـي المعالجة حسب حمل المعالجة الواقع عليها.

علاقة الانتباه بالتفكير المركب :

تتأثر سعة عملية الانتباه بفاعليـة الحـواس والجهـاز العـصبي المركـزي. إذ توجـد مصفاة تقوم بتصفية المثيرات التي تـستقبلها الحـواس وهـذه المـصفاة تـتحكم عـصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات. وباقي المثيـرات تعـالج تباعـا أو أنهـا لا تلبـث أن تتلاشى من هامش الشعور. أن تضاف المحـددات العقليـة المعرفيـة وعمليـات التفكيـر تتاثر بسعة الانتباه ودقته وسرعته فـإن عامـل الـذكاء والبنـاء المعرفـي وفاعليـة نظـام تجهيز المعلومات يتوقف كله على عملية الانتباه فالشخص الـذي يملـك قـدرة أكبـر علـى تركيز حواسه في المثيرات واستقبالها وسـرعة معالجتهـا بـسبب ارتفـاع مـستوى اليقظـة العقلية لديه، وبهذا سوف يستطيع أن يقوم بنشاطات عقليـه معقـدة كـالتفكير الناقـد وكـذلك يقوم بحل المشكلات وبهذا يكون أمام عملية مركبة ينتهي باتخاذ القرار.

ويؤدي الانتباه لبعـده عمليـة معرفيـة وظـائف محـددة تتـرك أثرهـا فـي الـتعلم والإدراك والقدرة على التفكير والتعرف المستقبلي. ويمكـن إيجـاز أهـم وظـائف الانتبـاه في عمليات التفكير والتعلم كما يلي:

1. توجيه عملية التعلم والتذكر والإدراك من خـلال التركيـز علـى المثيـرات التـي تسهم في زيادة فاعلية التعلم والإدراك والتفكيـر خاصـة المركـب وهـذا بـدوره يزيد من فاعلية الذاكرة.

2. توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عمليات الإدراك والتفكير وذلك لأن عملية الانتباه مستمرة ومهمة لإنجاح عمليات التفكير وحل المشكلات ومن ثم اتخاذ القرارات الصائبة. لذلك فإن العمليات العقلية تتوجب توجيه الانتباه من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف إلى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرارية عملية التفكير بفاعلية عالية.

3. يقوم الانتباه بتنظيم البيئة المحيطة بالإنسان إذ إن الانتباه لا يسمح بتكرار المثيرات الحسية على حاسة واحدة. فالطالب مثلا يستمع إلى المحاضر فقط ويتعلم إهمال بقية المثيرات الأخرى المحيطة بجو قاعة الدرس ليكون مفكراً جيدا يستطيع حل المشكلات التي يتعرض لها في المجال الدراسي (القضاة & الترتوري، 2006).

وضع دارلين وباتريسيا (Darlene & Patricia 1998) استراتيجيات للانتباه الانتقائي والتي تؤدي إلى نمو مهارات التفكير ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- الاستراتيجية الفعالة Efficient Strategy : ويقصد بها الكفاية والقدرة المرتفعة لدى بعض الأطفال على تحديد مصادرهم المعرفية لتغيير طريقتهم في الاستجابة عند مواجهة أي صعوبة، وتظهر من خلال زيادة تركيز الانتباه للمثيرات المهمة وتحويل مقدار الانتباه عن المثيرات غير المهمة، والتي تعرض بتسلسل.
- استراتيجية التغيير Changing Strategy : وتعني التحول في انتقاء المفردات من مفردة إلى أخرى عند اختيار المثيرات المقدمة بتسلسل، أي الانتقال من انتقاء واختيار مفردات مناسبة مثل تحويل الانتباه من صور الحيوانات إلى انتقاء واختيار صور أخرى تخص الأشياء المنزلية.

- استراتيجية الاختيار Select Strategy : وتظهر من خلال الطريقة التي تستخدم في انتقاء مثير دون الآخر من خلال جمع المفردات المعروضة بتسلسل.

الانتباه والتفكير:

إن الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان حيث يقوم الانتباه بتهيئة الفرد وتحفيزه لعمليات اعقد وهي التفكير. ولكن كل فرد يدرك المثير بشكل مختلف عن الآخرين وذلك بسبب اختلاف بعض المتغيرات التي يعتمد عليها الإدراك مثل الثقافة والخبرة السابقة ومستوى الذكاء.

إن للانتباه مستويات فهو ليس عملية محددة لمستوى واحد يحصل فيه الانتباه أو لا يحصل، ويتذبذب الانتباه بين نهايتين لمستويات الانتباه – نهاية دنيا يكون فيها العقل في أقل حالات التركيز. ونهاية قصوى يتركز العقل في الشيء الذي ينتبه إليه بتركيز شديد. (القيسي، 2008).

التفكير:

التفكير هو صفة عملية نلاحظ نتائجها بطريقة غير مباشرة من خلال الأفعال أو النتاجات. فمثلا عند ملاحظتنا لتصرف عقلاني ينتج عن شخص ما نستنتج عندها بأنه سلوك ناتج عن تفكير مقصود.

عند تناولنا للتفكير وتعريفاته المتعددة فإننا نجده يأخذ عدة أبعاد ويحتوي العديد من المرادفات التي يقصد بها الاستنتاج من الوقائع أو تكوين فكرة ما. وكلما زادت معرفة الفرد بالجوانب المتعددة التي يتمحور حولها التفكير كلما زادت قدرته على التفكير بشكل أفضل وأسرع. (أبو رياش، 2007).

خصائص عملية التفكير:

التفكير نشاط عقلي وتكوين فرضي غير مرئي وغير ملموس يحدث داخليا في دماغ الإنسان يستدل عليه من السلوك الظاهر المرتبط به، كحل المشكلة والتصرف في الموقف الضاغط أو الحرج أو قاعة الاختبار والكلام والانفعالات. ولذلك يمكن إجمال خصائص التفكير بما يلي:

1. التفكير نشاط عقلي غير مباشر: فلكي يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء، فإنه يعتمد على إحساساته وإدراكاته المباشرة، ومعلومات الخبرات السابقة التي تتجمع في الذاكرة.
2. يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة الظاهرة.
3. ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، وهو لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
4. التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي ورمزي.
5. يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان.

التفكير الناقد:

من خلال الاطلاع على أدبيات التفكير الناقد ، يلاحظ اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة و تعقدها من جهة أخرى .

وفي اللغة: ورد الفعل " نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها ، بمعنى أكتشف الزائفة. كما ورد تعبير " نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب.

في الأدب التربوي هناك عدد من التعريفات التي وردت للتفكير الناقد :

إذ يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئا للإسهام في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون و التربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية و تربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (عصفور وطرخان ، 1999) .

وعلى الرغم من تعدد التعريفات للتفكير الناقد ولكن يمكن أن يعبر عنه بصيغتين :

الأولى : توصف بالشخصية والذاتية: ويتم التركيز فيها على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف أنيس(ENNIS) ، مفاده تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً.

والثانية: ويتضمن التركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، فهو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم . إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

ركز أنيس(ENNIS) في تعريفه على افتراضين هما:

1. إن التفكير الناقد نشاط ذهني عملي.
2. يتضمن التفكير الناقد تفكيراً إبداعياً، ويتضمن بدوره صياغة الفرضيات والأسئلة والاختبارات والتخطيط للتجارب. (**قطامي ، 1990**).

كما حدد أنيس(Ennis) الصفات العملية الإجرائية للتفكير الناقد وعلى النحو التالي:

- معرفة الافتراضات.
- التفسير.
- تقويم المناقشات.
- الاستنباط.
- التقويم.

ووضع أنيس(ENNIS) غايات المناهج التي تنمي التفكير الناقد، إذ قسمها إلى نوعين: القابليات، والقدرات .

ويفترض واطسون – وجلاسر وجود ثلاثة جوانب للتفكير هي:

1. الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على موثوقيتها .
2. تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيم، ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة وأيها يسهم في التوصل إلى نتائج مقبولة.
3. مهارات استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة .

التفكير الناقد وقدرات التفكير العليا:

يرى انس (Ennis, 1985) المشار اليه في (سالم، 2001) ان التفكير الناقد يتجاوز بمفهومه الواسع ما يعبر عنه أحياناً بقدرات التفكير العليا التي تشتمل عادة حسب تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية على قدرات التطبيق والتحليل، والتركيب والتقييم، فالتفكير الناقد يضم بالإضافة إلى هذه القدرات، قدرة الملاحظة وطرح الأسئلة وتوضيحها والتفاعل مع الآخرين فضلاً عن مجموعة من النزعات والاتجاهات.

مكانة التفكير:

ويوضح بياجيه **(Piajet) 1964** في نظريته الخاصة بنمو التفكير أن هناك بني او مخططا (Schems)، يشكل مراحل فهم كيفية تطور الفكر المجرد من الخبرات الحسية، وهو يقدم لنا نموذجه الرباعي المراحل حول النمو العقلي، وكيفية انتقال الأطفال من عالم فردي ذاتي يتعاملون فيه بصورة أساسية مع خبرات حسية شخصية إلى عالم أقل تركيزاً على الذات، حيث يبدؤون بالتركيز خارج ذواتهم نحو فهم مجرد للأمور، وممارسة أنماط بديلة للفهم، وبانتقال الأطفال عبر هذه المراحل تنمو هياكلهم

الفكرية من حيث العدد والتركيب. والواقع إن المرحلتين الأولى والثانية (الحسية والحركية) وما قبل العمليات نظراً لاقتصارهما على الاطفال الصغار فهي لا تهمنا في هذا الصدد.

أما المرحلتان الثالثة والرابعة فيمكن أن تعطينا منظورات داخلية في تطور التفكير المجرد وفي تعليم التفكير الناقد. يبدأ الأطفال بين سن السابعة والحادية عشرة بالتعلم والتصنيف، ويسمي بياجيه هذه المرحلة بالعمليات الحسية حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يتعلم بعض الأدوات الأساسية للتفكير النطقي ولكنه يجد صعوبة في التعامل مع الأفكار المجردة الشفوية والمكتوبة، وفي المرحلة النهائية لتطوير العملية التصورية، (من سن إحدى عشرة إلى سن ست عشرة) يستطيع الأفراد تطوير قدرات الانطلاق من الخبرات الحسية إلى الفهم المجرد، ونقل تركيزهم من الحقائق الملموسة إلى عالم الاحتمالات، وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يفكر ويفهم بناءً على الفرضيات المتصورة، ويستطيع أن يقدم تصورا للبدائل، وتعتبر هذه القدرة في صلب عملية التفكير الناقد، حيث أنها تمثل القدرة على تعميم تطبيق المعلومة المعينة. ووجود احتمالات جديدة ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور.

لم يستخدم بياجيه كلمة ناقد في مناقشته حول العمليات العقلية ولكن هناك تشابها واضحا بين تصنيفه للفكر التصوري او المجرد وبين ما عرفناه بالتفكير الناقد أي القدرة على تكوين التعميمات والتمتع باستخدام الاحتمالات الجديدة ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور (مايرز، 1993).

ومن خلال ما تم عرضه من محاولات الباحثين تصنيف التفكير إلى أنماط محددة وعلاقته بعضها ببعض وتجدر الإشارة إلى أن مجمل أنماط التفكير متداخلة، وتتميز أحياناً بالاشتقاق وليس ثمة نمط ينفصل عن الآخر بشكل تام، الأمر الذي أدى بالباحثين المحدثين في موضوع التفكير الإقلاع عن فكرة التصنيف إلى إبداعي وناقد، والتحول إلى مكونات التفكير والمهارات العقلية المتضمنة فيه من أجل التنمية والتطوير الذي يشغل علوم التربية وعلم النفس كما تحدده الاتجاهات الحديثة في هذا الصدد.

حل المشكلات:

التفكير بوجه عام يمكن ان يزداد نشاطه إذا كانت هناك مشكلة ما تتحدى العقل، وتحرك مشاعر الفرد، وتحفز دوافعه، لذا يتفق علماء النفس على اعتبار التفكير أسلوباً لحل المشكلات، ويعرف "همفري" التفكير بأنه ما يحدث لخبرة الكائن الحي سواء أكان إنساناً أم حيواناً حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يحلها. وبالطبع تنشا المشكلة حين لا يتمكن الكائن الحي أن يصل إلى هدفه بالطرق المباشرة المتاحة.

وعلى ذلك فإن حل المشكلة قد يكون دالا على التفكير حين يبدو لنا الحل يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف. أو حين يقوم الكائن بتجهيز المثيرات والدلالات من داخله، حيث لا تتوفر في الموقف الإدراكي الراهن (منصور، 1996).

1. ويتفق التربويون على أن هناك ثلاث مراحل أساسية لحل المشكلة هي: مرحلة التخطيط ، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم.وكل مرحلة من هذه المراحل تضم عددا من الخطوات والإجراءات، ويختلف التربويون في عدد خطوات حل المشكلة وفي ترتيبها.

اذ يرى معظم التربويين أن خطوات حل المشكلة تتكون من ست خطوات:

1. تحديد المشكلة.
2. جمع المعلومات.
3. اقتراح الحلول.
4. التخطيط لتجريب الحلول.
5. تنفيذ التجريب.
6. التقويم.

إن المشكلة / المسالة هي عبارة عن موقف يجابه الفرد ويتطلب حلا، ويمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل بأنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة. إذا نتعرض على الدوام إلى مواقف يومية يمكن حلها، بصورة تقليدية وبطريقة غير واعية Sub- Consciously دون أن تضطرنا إلى أخذ ملاحظات صورية للإجراءات التي حققت لنا حلا مناسبا. وتبرز المشكلة في الحياة اليومية كأي شيء من المشكلات الشخصية البسيطة مثل اختيار أفضل إستراتيجية لعبور الشارع إلى المشكلات الأكثر تعقيدا مثل كيف يمكن أن نركب دراجة جديدة. فنحن لا ندرك دوما ولا نشعر بأهمية طرائق واستراتيجيات حل المشكلات التي تسود حياتنا اليومية إلا عندما نسافر خارج البيئة التي نحيا فيها فعندها فقط نقوم بمواجهه عوائق ومشكلات وعادات وسلوكات تعترض طريقنا لم نكن نألفها من قبل. ولهذا نحن بحاجة إلى تكيف واع مع طرائق جديدة من أجل تحقيق أهدافنا التي نعبر إليها (أبو رياش & قطيط، 2008).

يقوم الفرد بشكل عام بمواجهة المشكلات وحلها بطرائق آلية دون العودة أو الأخذ بمنهج استراتيجي يتناسب والموقف. إذ نقوم بالاعتماد على تركيز الخبرات

القبلية Prior Experience وسينتج عندها تغيرا كبيرا سيحصل في مستوى التعقيد الذي نتبناه عندما نجابه المسالة التي تعترضنا.

وتعرف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، وإذا استخدم أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس، فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم الفعلية، وتحقيق ما تصبو إليه عملية التطور الجديدة (Bransford & Stein, 1995).

وفي تشريحه للمشكلة يرى روبينشتاين (Robinstien, 1986) أنها تنشا عندما يدرك الفرد العناصر التالية:

1. حالة ابتدائية أو الوضع الراهن Initial State: ومثل هذا الوضع غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد يدفعه إلى التخلص منه.
2. هدف يرغب في تحقيقه أو الحالة النهائية Goal State: وهي الحالة التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها.
3. مجموعة استراتيجيات Set of Strategies: وهي الوسائل والإجراءات التي يلجا إليها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود.

حيز المشكلة والبحث The Problem Space Search :

كثيراً ما يوصف حل المشكلة بمصطلح حيز المشكلة، وهو يتكون من حالات متعددة للمشكلة.

والحالة State تمثل المشكلة عند درجة معينة من الحل. وتمر المشكلة بثلاث مراحل كما أشار إليها روبينشتاين (Robinstien, 1986)، وإذا ما بدأنا بالحالة الأولية نجد أن هناك الكثير من الحلول موجودة من حولنا.

أما عن علاقة حل المشكلة بالتفكير الناقد، من خلال التعريفات التي أوردناها له يتبين أن أهمية التفكير الناقد لا تنحصر في المواقف التي نعمل بها بل هو ضروري لصور التفكير الأخرى، فهو في أساسه يقوم على الالتزام بأقصى حد من الموضوعية، والبعد عن التأثر بالنواحي الذاتية وتقييم الوقائع ومناقشتها مناقشة مبنية على المنطق وأصول البحث الصحيحة، وهذه العمليات ضرورية بل أساسية إذا كان الغرض هو الوصول إلى حل صحيح بالنسبة لأي مشكلة يعالجها الفرد. فليس من المعقول أن يتناول الفرد مشكلة من المشكلات ليعالجها على أساس علمي في سبيل حلها متبعا الخطوات المذكورة، واضعا الفرضيات، ومقترحا الحلول، وفي نفس الوقت يكون متعصبا ضد فرض معين أو متأثرا بفكرة سابقة أو رأي شائع أو يسمح للعوامل الذاتية الأخرى بالتدخل في خطوات التفكير التي تؤدي إلى الحل الصحيح. وليس من المعقول كذلك ولا من المفيد أن يقوم سلوك حل المشكلة على أساس مقدمات جمعها الفرد ولم يخضعها إلى ميزان النقد ويقومها ويناقشها ويقارنها بغيرها. إلا أن هناك نقطة خلاف أساسية بين حل المشكلات والتفكير الناقد. ففي حل مشكلات هناك نقطة واحدة اتفق عليها الجميع لأنها مشتركة، وهي الطريقة التتبعية في حل المشكلة، فغالبا ما نبدأ بتحديد المشكلة وننتهي بحلها، في حين أن التفكير الناقد يسلم بفرضية أو نتيجة معينة ويسال عن مدى صدقها أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن نزعات للتفكير وطرائق تدعم حكمه، والتفكير الناقد لا يتطلب حلا معينا ينتهي بالموقف المشكل بقدر

ما يتطلب تفضيل رأي على رأي أو الإجابة بنعم أو بدرجة من درجات الاحتمال عند الرد على سؤال، أو مناقشة موضوع أو اشتقاق نتيجة من مقدمات أو وقائع. وتقييم هذه النتيجة وذكر الأسباب وفي التفكير الناقد على المفكر أن يقرر ما هو المطلوب من المهمة ويعيد النظر ويسترجع المهارات المنوعة ويستخدم الملائم منها بشكل فردي أو كلي، فعليه أن يكون مطلعا على كل قدرة، والظرف الذي يجعلها مفيدة والسبب وراء اختيارها واستخدامها وقانون استدعائها للعمل (سليمان وعبد السلام، 1982).

اتخاذ القرار:

أصبح العالم مع دخول الألفية الثالثة بمعطياتها العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبما تشهده وسائل الاتصال قرية صغيرة مفتوحة لكل من فيها ولكل من يطل عليها، مما يحتم على المؤسسات التربوية، إعداد الأفراد للتعامل الإيجابي مع معطيات هذه القرية وتفاعلاتها وتعقيداتها، وللتصدي لحل المشكلات واتخاذ القرارات ضمنا لنمو المتعلم نفسه ونمو مجتمعه وتطوره.

تعتبر عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدا في حياة الأفراد والجماعات، وهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرا من الطاقة الفكرية، والانفعالية، الأمر الذي دفع الباحثين إلى دراسة عملية اتخاذ القرار بمختلف أبعادها وجوانبها ومهاراتها (أبو جادو ونوفل، 2007).

إن عملية صنع القرار واتخاذه تعتبر بشكل عام من أهم العناصر وأكثرها أثرا في حياة الأفراد التي تعتبر سلسلة متلاحقة من القرارات تمكنهم من حل المشكلات والتكيف مع الظروف المحيطة بهم، فالقرارات لها قيمة كبيرة في مسار حياة الفرد

الشخصية والمهنية والاجتماعية، لأنه يتخذ في حياته اليومية قرارات عديدة تتفاوت في درجة أهميتها والجهد المطلوب لاتخاذها. والقرارات السليمة والمدروسة تمنح ثقة بالنفس والقدرات، وتدفعنا نحو تحقيق الأهداف والطموحات، ولمزيد من الانجاز (Ashcraft, 1994)، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية أن تولي مهارة تفكير اتخاذ القرار اهتماما بالغا وتنادي بضرورة تدريب الطلبة عليها نظرا لاعتبارها النمط الأكثر كفاية في مواجهة التحديات التي يفرزها العصر الحالي.

النظريات المفسرة لعملية اتخاذ القرار:

للتعرف على موقف النظريات النفسية من عملية اتخاذ القرار، ودور تفكير الأولويات في هذه العملية، فقد تم الرجوع إلى النظريات النفسية المعرفية التي تناولت هذا الموضوع، ومن أبرز هذه النظريات:

نظرية دي بونو (De bono Theory):

يشير دي بونو إلى أن الحياة مليئة بالأحداث والمواقف التي تواجه الفرد، وتتطلب منه اتخاذ القرارات ووضع الحلول المناسبة. يتعرض الفرد أحيانا إلى مشكلات بسيطة لا يستطيع التوصل إلى حلول واتخاذ قرار بشأنها، وذلك لتسرع متخذ القرار في تكوين رأيه قد غير انتباهه أو تفكيره، حول عواقب الأمور، فنراه وكأنه يثب وثبا إلى اتخاذ القرار (Jumping)، فالأفكار العظيمة والقرارات الفعالة لا تأتي نتيجة الصدفة، ولكن تنتج عن عمليات تفكير منظمة تقود إلى توليد البدائل واستكشاف الأسباب التي توجه العمل بطريقة ما. وقد ركز دي بونو على أهمية الإدراك الذي يعتبره المرحلة الأولى في التفكير، كونه ينظر إلى الأمور نظرة عميقة تمكن متخذ

القرار من رؤية الأشياء التي تختفي عن الناس العاديين، حيث تقوم عمليات الإدراك بترجمة ما يحدث في العالم الخارجي إلى رموز أو كلمات يمكن معالجتها.

ويعتقد دي بونو بأن الإدراكات المختلفة للمواقف من قبل الأفراد تقود إلى الاختلاف في اتخاذ القرار، فكل فرد ينظر إلى الموقف من زاوية معينة تختلف عن الزاوية التي ينظر إليها الفرد الآخر، وقد أوضح بان سبب الإدراكات المختلفة للموقف الواحد يعود إلى أن الأفراد لديهم قيم ومعتقدات ومبادئ مختلفة، تعمل كموجهات لمتخذ القرار، وتسهل عليه عملية اختيار البديل المناسب. كما أشار إلى أن التنبؤ يعتبر عاملاً حاسماً في اتخاذ القرار، فالفرد الذي يمتلك القدرة على التنبؤ حول الأمور المستقبلية والنتائج التي تترتب على كل بديل كي يستطيع أن يتخذ القرار المناسب (دي بونون 1997، أ).

ويرى دي بونو أن المخزون المعرفي الذي يمتلكه الفرد يلعب دوراً كبيراً في صنع القرارات السليمة، فالمواقف التي تواجه الفرد تفسر وفقا للمعارف والأفكار التي يمتلكها الفرد، فكلما زادت معارف الفرد وخبراته أدى ذلك إلى فهم متخذ القرار للموقف وتمكن من توليد عدة بدائل لمواجهته، وكلما قل المخزون المعرفي لدى الفرد أدى ذلك إلى فهم ضيق للمشكلة ومن ثم اتخاذ قرارات خطأ، وفي هذا الصدد أشار دي بونو الى أهمية التنظيم الذاتي الذي يساعد متخذ القرار على ضبط وتركيز انتباهه، وجعله يراقب المعرفة لديه، ويطور مشاعره حول فاعلية عملية التفكير التي يقوم بها، ويوظف مهارات التصحيح الذاتي ويطور فهماً جديداً للمعرفة.

وقــد رأى دي بونــو (De bono, 2004, b) أن الطريقــة الجديــدة لاتخــاذ القــرار والتي تساعد على التنظيم الذاتي وهي أن يقوم متخذ القــرار بطــرح الأســئلة التاليــة علــى نفسه:

- هل أرى أي شيء مشابه ؟
- هل اعرف مشكلة بظروف مشابهة ؟
- ما هي البيانات(المعلومات) التي أمتلكها ؟
- ما هي البيانات التي أحتاجها ؟

ويقول دي بونو بان متخذ القرار عندما يفكر بمشكلة ما، فإنــه غالبــاً مــا يجــد نفــسه وقد عاد إلى حيث كان مرة أخرى، وبالطبع فإنه كلما بذل جهدا أكبــر فــي التركيــز، كلمــا وجد نفسه محاصرا أكثر بنفس الأفكار، وما يبــدو ضــروريا هــو وجــود مثيــر خــارجي يوجه العقل وجهة جديدة. ومن هنا فقد ركز دي بونــو علــى أهميــة المــدخلات العــشوائية (Random input) في تمكين الفرد من اتخاذ القرارات الصائبة (السرور، 1998).

وقد فرق دي بونــو (De bono, 1998) بــين التفكيــر الإيجــابي (Constructive Thinking) والتفكيــر البنــاء (Constructive Thinking)، فــالتفكير الإيجــابي هــو الذي يتطلب من متخذ القرار التكيف مع الموقف والخــروج بأحــسن مــا يمكــن منــه، أمــا التفكير البناء فهو يدعو إلى تحسين الموقف، وتوليــد البــدائل والحلــول المتعــددة، لمواجهــة ما يعترض الفرد في حياته.كما انتقد التفكير الــذي يــسير فــي مــسار واحــد، وذلــك لأنــه يتطلب الانتقال من فكرة إلى أخرى تبدو صــحيحة ظاهريــا، وأثنــاء الانتقــال يــتم تجاهــل العوامل الأخرى التي تشكل جزءا أساسيا من الموقــف، وهــذا بخــلاف تفكيــر الأولويــات الذي يسير في مسارات متعددة واتجاهات مختلفة (De bono, 2004, a).

النظرية البنائية المعرفية (بياجيه) :

يرى بياجيه أن الطفل أثناء نموه، يكون مشغولا بتشييد أبنيته المعرفية وتوسيع خبراته ومدركاته، وقد عارض بياجيه الفكرة القائلة بأن العقل حقيبة نملأها بمهارات مجزاة وقطع من المعلومات المتفرقة، فالطفل من منظور بياجيه عالم صغير يبني فهما ذاتيا عن العالم الواسع من حوله (Woolfolk, 1997).

ويعود الفضل إلى بياجيه في توجيه انتباه الباحثين إلى أهمية ما يجري في عقل متخذ القرار حينما يستقبل المعلومات من البيئة الخارجية المحيطة به ، فهو يرى أن نمو مهارة تفكير الأولويات واتخذ القرار، ما هو إلا نمط من أنماط التوازن المتدرج والمستمر، بين عمليتين عقليتين متكاملتين هما التمثل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation).

وقد رأى بياجيه أن نمو مهارات تفكير الأولويات واتخاذ القرار لدى المتعلم يمر بأربع مراحل هي: (المرحلة الحسحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، مرحلة التفكير المجرد)، وأن قدرات المتعلم وخصائصه وكيفية معالجته للمعلومات تتطور من مرحلة إلى أخرى (Woolfolk, 1997).

إن مراحل نمو مهارة تفكير الأولويات واتخاذ القرار لدى بياجيه مشابهة لأي جانب نمو معرفي آخر، فهي مرتبطة باستعدادات نمائية مرتبطة بمراحل عمرية، وبالتالي فإن المرحلة العمرية والخبرات التفاعلية تحدد مدى نمو مهارة تفكير الأولويات واتخاذ القرار. كما أن التقدم ألنمائي في مهارة تفكير الأولويات واتخاذ القرار، مرتبط بعمليات التمثل والمواءمة، هذا بالإضافة إلى أن مراحل نمو مهارة

تفكير الأولويات واتخاذ القرار مضطردة متتابعة من سابقة إلى لاحقة، وكلها تهدف إلى تحقيق التكامل في مهارة تفكير الأولويات واتخاذ القرار (Branson, 2000).

النظرية الدماغية :

ينظر علماء الأعصاب إلى عملية اتخاذ القرار على أنها عبارة عن تغير كهروكيميائي يحدث في الخلايا العصبية للدماغ، وفي كل موقف يتعرض له الفرد يتم تغير فسيولوجي في الخلية العصبية، حيث إن الخلايا العصبية تتحدث إلى بعضها أثناء تعرض الفرد لموقف يتطلب منه اتخاذ قرار، فكل خلية عصبية تعمل كمحطة ترحيل، فالنيرونات لا تستقبل الإشارات الكهروكيميائية من الخلايا الأخرى فقط، ولكنها تعالج تلك الإشارات، وترسلها إلى خلايا أخرى من خلال فجوات دقيقة، تسمى فجوات عصبية. كما إن الناقلات العصبية تعمل على تسهيل انسياب الإشارات من نيورون إلى آخر، وبالتالي تكون العملية الكهروكيميائية هي الأساس لعملية اتخاذ القرار، حيث إن العديد من الاتصالات الكهروكيميائية تحدث بين عدد كبير من الخلايا العصبية .(Weiss, 2000)

وللدماغ طريقته الخاصة في التفكير ومعالجة المعلومات واتخاذ القرارات، الأمر الذي يفسر سبب اختلاف الأفراد في القرارات التي يتخذونها بشأن المواقف والمشكلات المتشابهة، التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، كما أن التعلم المستند إلى الدماغ يأخذ بافتراضات الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب التي تنص على أن الدماغ يتعلم بشكل أفضل إذا ما ترك على طبيعته وفطرته، إذ يخطئ المعلمون أحيانا إذا ما توقعوا من طلبتهم أن يتعلموا مهارة تفكير الأولويات واتخاذ القرار بالطريقة

التي يفضلها المعلمون، فكل طالب له طريقتـه وأسـلوبه المفـضل فـي تلقـي المعلومـات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها. (Cain & cain, 2002).

وبعد الانتهاء من عرض النظريات يـود الباحـث أن يـشير إلـى نظريـة برودبنـت إلى أنها من أكثر النظريات التي اعتمد عليها الباحث في تفسير الانتباه.

وقد اعتمد على وجهات نظر متعددة فـي تفـسير التفكيـر الناقـد كنظريـة بياجيـه، وجليسر – واطسون.

أما بالنسبة لحل المشكلات فإن الباحث قـد اعتمـد علـى خطـوات حـل المـشكلات لدى روبنشتايين.

وقد اعتمد البحث على وجهات نظر متعددة في تفـسير القـدرة علـى اتخـاذ القـرار كنظرية ديبونو والنظرية البنائية المعرفية لدى بياجيه.

دراسات ذات صله:

رغم ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الانتباه دون ربطه بقصور الانتباه الناتج عن النشاط الزائد إلا أن هناك دراسات تناولت الانتباه في غرفة الصف وما ينجم عنه من أثر سلبي على التحصيل الدراسي. ومن هذه الدراسات:

الدراسات التي تناولت الانتباه:

دراسة خليل، (ب. ت). مستويات العبء الإدراكي وأثرها في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر في مصر –دراسة تجريبية:

هدفت هده الدراسة إلى محاولة معرفة تأثير مستويات العبء الإدراكي على اتخاذ الفرد قرارا بتحويل الاعتماد من الانتقاء المبكر، إلى الاعتماد على الانتقاء المتأخر،من اجل تحقيق مستوى جيد من التجهيز ألانتباهي. كما يحقق هذا مشاركة فاعلة في الجدل الدائر حول نظريات الانتباه الانتقائي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر سواء بالنسبة لعدد الأخطاء أو زمن الاستجابة، بين الذكور والإناث.

دراسة الشحروري، (2000) اثر الإثراء البيئي التربوي في تنمية القدرة على الانتباه لدى أطفال الرياض في مدينة عمان:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على الانتباه لدى أطفال الروضات، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم دراسة لتقصي

أثر كل من: التدريب، الجنس، والتفاعل بين متغيري التدريب والجنس في تنمية القدرة على الانتباه.

وقد كانت عينة الدراسة مكونة من 26 طفلا من أطفال مستويي التمهيدي والبستان. اخذوا من روضتي "ربوع الطفولة ودير اللاتين" الأولى تجريبية والثانية ضابطة، من رياض عمان الغربية. وقد أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا لتنمية القدرة على الانتباه من خلال المثيرات التربوية المتوافرة في الروضات وتحويلها إلى ألعاب تعليمية.

وقد خلصت الباحثة إلى وجود فروق في الأداء على اختبار الذاكرة السمعية التابعية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجد هناك فروق في الأداء على مقياس الانتباه بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبالمقابل لم تكن هناك فروق في القدرة على الانتباه تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك لم تكن هناك فروق في القدرة على الانتباه تعزى إلى متغير التفاعل بين الجنس والتدريب.

دراسة حواشين، (2004) أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي:

إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي للمجموعات الفرعية المتنافسة في تقليل السلوك غير المنتبه خلال الحصص الصفية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الأساسي، وتحقيق هذا الغرض تم اختيار عينة من المجتمع الدراسي والتي بلغ عددها (73) طالبا وطالبة مقسمين إلى شعبتين صفين وتم قياس الخط القاعدي لتشتت الانتباه من خلال الملاحظة المباشرة. وقد كانت هذه الدراسة

دراسة تجريبية. وقد استخلص الباحث أن المجموعة التي تلقت تعزيزاً رمزياً تحسن مستوى الانتباه لديهم أما المجموعة الضابطة التي لم تحصل على التعزيز لم يحسن مستوى الانتباه لديهم.

دراسة جديد، (2004) العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي:

والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستويات القدرة على تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي في المقررات كافة والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بشكل خاص، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية بين الذكور والإناث من حيث القدرة على تركيز الانتباه. ولتحقيق أغراض الدراسة تم أخذ عينه من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مسحوبة من مدارس مدينة دمشق بلغ عددها (506) تلاميذ وتلميذات، وقد بلغ عدد تلاميذ عينة الذكور (271) والإناث (235) اختيروا بالطريقة العشوائية. وقد استخدم لأغراض الدراسة اختبار الشطب والذي صمم لغرض قياس تركيز الانتباه البصري. واستبيان تقدير سلوك التركيز وهو استبيان عباره عن 35 عبارة تقيس سلوك تركيز الانتباه في الوسط التعليمي .

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطه موجبة بين مستوى تركيز الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي بشكل عام، إلا أنه لا توجد علاقة ارتباطيه عند بعض المستويات (المرتفع و المنخفض) كما بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين ذكور وإناث في مستوى تركيز الانتباه وذلك لصالح الإناث.

دراسات تناولت التفكير المركب:

فـي دراسـة قـام بهـا مـارتين وروجـرز (Martin, Rogers, 1992) بعنـوان أثـر دراسة مواد السنة الدراسية الأولى على التفكير الناقد والتطور الفكري.

على عينة تكونت من طلاب السنة الأولى فـي العلـوم والهندسـة والرياضـيات فـي معهد تقني، وتم اسـتخدام اختبـار واطـسون – جليـسر للتفكيـر الناقـد، وقائمـة الإدراك (LEP) والتطور الفكري. قسمت عينة الدراسـة إلـى قـسمين، مجموعـة قامـت بدراسـة المنهاج التقليدي وهو يتكون من مسائل معروضة فـي الـسنة الأولـى مـشتركة بـين كـل طلاب (الفيزياء، الرياضيات، الكيمياء، علـم الكمبيـوتر، علـم الإحـصاء، منـاهج تـصميم الهندسة) والهدف من دراسة هـذه المـواد غـرس المفـاهيم وتحـسين تقنيـات اسـتراتيجية البحث الفعالة، أما المجموعـة الثانيـة فقـد قامـت بدراسـة برنـامج يتـضمن معلومـات وبيانات إحصائية أولية وأساسية، وتم اختبار مجموعتين في نهايـة العـام باختبـار التفكيـر الناقد والتطور الفكري.

دراسة البرصان، (2001) أثر متغيـر الجـنس والتحـصيل الدراسـي والترتيـب الـولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. ؟

تكونت عينة الدراسة من 552 طالبا وطالبـة مـن طلبـة المـدارس الحكوميـة فـي مدينة الزرقاء.

وقد أظهرت النتائج أن أداء الإناث على اختبار التفكير الناقـد كـان أفـضل مـن أداء الذكور، وأداء الإناث على اختبار خصائص الشخصية كان أفـضل مـن أداء الـذكور علـى خصائص الشخصية جميعها والدرجة الكلية باسـتثناء عامـل القـدرة علـى التفـسير حيـث

تساوت درجات الذكور والإناث. أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد تبين تفوق ذوي التحصيل المرتفع على أداء ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في حالة الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية ، وقد كانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع الكلي على الاختبار، حيث تزيد درجة التفكير الناقد ودرجة خصائص الشخصية بزيادة مستوى التحضير.

أما فيما يتعلق بالترتيب الولادي، لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة لمتغير الترتيب الولادي على درجة اختبار التفكير الناقد، ودرجة اختبار خصائص الشخصية. ولم تظهر نتيجة الدراسة أن هناك تفاعلا بين الجنس ومستوى التحصيل والترتيب الولادي.

دراسة القرعان، (2003) أثر برنامج تعليمي مستند "إلى نظرية ستيرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي/علمي) :

وقد استخدم برنامج تعليمي مكون من 21 جلسة مستندا إلى نظرية ستيرنبيرغ الثلاثية الذكاء، بالإضافة إلى مقياس اتخاذ القرار. وقد تكون أفراد الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي وطالباته في المدارس الحكومية في محافظة جرش والبالغ عددهم 2510 طلاب وطالبات، وتكونت عينة الدراسة من 223 طالبا وطالبة. وقد وجدت الدراسة أثراً ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتصل بمستوى عملية اتخاذ القرار يعزى إلى البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك كان هناك فرق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مستوى اتخاذ القرار لصالح الفرع

العلمي . وقد وجدت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق بين الطلبة تعزى إلى الجنس في مستوى اتخاذ القرار .

دراسة العبداللات، (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي:

وقد سعت الدراسة إلى معرفة إن كان هناك أثر لبرنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية التفكير الناقد ومهاراته: التحليل، التقييم، الاستنتاج، والاستقراء لدى طلبة الصف العاشر. بالإضافة إلى معرفة إن كان متغير الجنس له دور في ذلك. ولتحديد هذا الهدف تم أخذ عينه مكونة من طلبة الصف العاشر الأساسي ذكورا وإناثا في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الأولى وقد بلغ عدد الطلبة (6570)، موزعين على (46) مدرسة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لهذا البرنامج في تطوير قدرة الطلبة على التفكير الناقد. بالإضافة إلى أثره الإيجابي على تطوير مهارات التفكير الناقد الخمس وهي : التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج، والاستقراء.

ولكن لم تتأثر فاعلية البرنامج بمتغير الجنس أي أن البرنامج أثر إيجابياً في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الذكور والإناث.

دراسة الجابري، (2005) أثر تعلم برمجة الحاسوب بلغة بيسك المرئية في تنمية القدرة على النمذجة الرياضية وحل المشكلات لدى طلبة الجامعات في الأردن:

وقد سعت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان هناك أثر لتعلم لغة برمجة الحاسوب في تنمية القدرة على النمذجة الرياضية لدى طلبة الجامعة. وكذلك التعرف

على أن كان هناك أثر لتعلم لغة برمجة الحاسوب في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينه قصديه من طلبة جامعة البترا الخاصة في مدينة عمان .

وقد أكدت نتائج الدراسة وجود أثر لتعلم برمجة الحاسوب بلغة بيسك المرئية على تنمية قدرة الطلبة في حل المشكلات والنمذجة الرياضية.

دراسة أبو جادو، (2003) أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن:

تم اختيار عينة الدراسة من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (110) طلاب وطالبات، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد تم تطبيق برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات. ولقياس أثر هذا البرنامج تم تطبيق اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية على أفراد المجموعتين.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي وذلك على مقياس تورنس للتفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وبالمقابل أظهرت النتائج عدم وجــود فــروق بــين متوســط أداء الــذكور ومتوســط أداء الإناث ، على مقياس تــورانس لينــتج عــدم وجــود أي أثــر للتفاعــل بــين متغيــري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي وفروعه.

دراسة أبو جوده، (2004) أثر برنــامج تعليمــي – تعلمــي مــستند إلــى نظريــة العــبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقــد: (التحليــل، الاســتدلال، والتقــويم) لــدى عينــة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن:

تكونت عينة الدراسة من 88 طالبا وطالبة مــن مــدارس محافظــة الزرقــاء وقــسموا إلى مجموعة تجريبية 22 طالبا و 22 طالبة وبالمثل المجموعــة الــضابطة. وقــد تــم بنــاء برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظريــة العــبء المعرفــي. وقــد ســعت الدراســة إلــى التعرف إذا كان هناك تحسن فــي تنميــة مهــارات التفكيــر الناقــد بأبعــاده الثلاثــة بــين المجموعة التجريبية والمجموعة الــضابطة، وكــذلك إلــى التعــرف علــى إن كــان هنــاك فروق تعزى إلى جنس الطالب، وكذلك إن كان هناك تحــسن فــي تنميــة مهــارات التفكيــر الناقد بأبعاده الثلاثة تعزى إلى التفاعل بــين المجموعــة والجــنس. وقــد أظهــرت النتــائج وجود تحسن بين متوسط أداء طلبة الــصف العاشــر الــذين تعرضــوا للبرنــامج التعليمــي ألتعلمي المستند إلى نظرية العبء المعرفــي، ومتوســط أداء الطلبــة مــن نفــس المــستوى الذين لم يتعرضوا للبرنامج، وكذلك وجد هناك تحسن بــين متوســط أداء الــذكور ومتوســط أداء الإناث والفروق لصالح إناث المجموعــة التجريبيــة، وقــد وجــد أيــضا تحــسن بــين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهمــا علــى الاختبــار الكلــي ولــصالح المجموعــة التجريبية.

دراسة محمود، (2005) أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيولوجية والاتجاهات نحو الأحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم أخذ عينه البحث من الطلاب الذكور في الصف الأول الثانوي العلمي وشعبة أخرى من طلاب الثاني الثانوي العلمي وقد تم اختيار مدارس النمو التربوي كمجموعه تجريبية فيما تم اختيار مدارس الرضوان كمجموعه ضابطه.

ومن خلال النتائج التي حصل عليها الباحث من هذه الدراسة أظهرت نتيجة استخدام استراتيجية حل المشكلات فرقا في النتائج بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في اختبار التفكير الناقد.

وتبين كذلك فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وكذلك أظهرت النتائج فاعلية أسلوب حل المشكلات في التعامل نحو مادة الأحياء إذ تحسن أداء الطلبة.

دراسة عليوه، (2006) أثر استخدام نموذجي : البنائي للتعلم وحل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي:

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (135) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصديه من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة كفرنجة الثانوية للبنات التابعة لمديرية

التربية والتعليم لمحافظة عجلون. وكان هدف الدراسة الإجابة عن ما هو أثر استخدام كل من النموذج البنائي للتعلم، ونموذج حل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث الفيزياء في ضوء أسلوبهم المعرفي (متأمل–متسرع)؟

وقد أظهرت النتائج فاعلية نموذجي : البنائي للتعلم، وحل المشكلات الإبداعي في تحسين الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات.

دراسة الكريباني، (2007) مستويات التكيف النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وطالبات كلية التربية الأساسية التابعة لهيئة التعليم التطبيقي في دولة الكويت:

وقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات السنة الأولى والثالثة تم اختيارهن عشوائيا من كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية. وتم استخدام اختبار التكيف النفسي المطور من قبل جبريل (1996)، وقائمة حل المشكلات المعربة من قبل جروان (1986) لتقييم متغيرات التكيف النفسي (الشخصي والاجتماعي والانفعالي)، والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة بعد تقنينها للبيئة الكويتية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة من التكيف النفسي ومهارات حل المشكلات في الأبعاد المختلفة لدى عينة الدراسة، ووجود فروق في جميع أبعاد مقاييس التكيف النفسي ومهارات حل المشكلات والدرجات الكلية بين أفراد

الدراسة تبعا لمتغير السنة الدراسة ولـصالح طالبـات الـسنة الثالثـة، ووجـود فـروق ذات دلالة في بعد التكيف النفسي الشخصي فقط ولـصالح طالبـات كليـة التربيـة فـي جامعـة الكويت، ووجود فروق في أبعـاد التوجـه العـام لحـل المـشكلة وتوليـد البـدائل وجمـع المعلومات حول المشكلة والمجموع الكلي لصالح طالبات كلية التربية .

دراسة شـعبان، (2007) أثـر نمـوذج تدريـسي مبنـي علـى اسـتراتيجيات التـدريس التفاعلي المستندة إلى النظرية التوليديـة فـي تنميـة تحـصيل الطلبـة ومهـارات تفكيـر اتخاذ القرار لديهم:

وقد تكون عدد أفراد الدراسة مـن (61) طالبـا وطالبـة مـن طلبـة الكليـة العربيـة وكلية المجتمع العربي في مدينة عمان.

وقد تم استخدام ثلاث أدوات للقياس للإجابة عـن تـساؤلات الدراسـة وهـي: نمـوذج التدريس التفاعلي، مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار واختبار تحـصيل لمـادة علـم الـنفس التربوي.

أبرزت نتائج الدراسة فاعلية نمـوذج التـدريس التفـاعلي علـى متغيـرات الدراسـة الرئيسة، حيث حسنت من مهارات تفكير اتخاذ القـرار، ومـن تحـصيل طلبـة المجموعـة التجريبية مقارنة بالمجموعة الـضابطة. وإن لـم تـشر النتـائج إلـى وجـود أثـر لعامـل الجنس.

دراسة سويدان، (2008) فاعلية برنامج تـدريبي موجـه لتعلـيم التفكيـر فـي التحـصيل في العلوم وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنـامج تـدريبي موجـه لتعلـيم التفكيـر فـي التحصيل في العلوم وتنمية المهارات العلميـة والقـدرة علـى اتخـاذ القـرار لـدى طلبـة المرحلة الأساسية في فلسطين.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنـامج تـدريبي موجـه لتعلـيم التفكيـر اشـتمل على مهارات التفكير المتضمنة في ثلاثة أجزاء من برنـامج CoRT هـي: توسـعة مجـال الإدراك، التنظيم والعمل. كما طورت لأغراض الدراسـة الأدوات البحثيـة الآتيـة: اختبـار المعرفة القبلية للتأكد من تكـافؤ مجمـوعتي الدراسـة فـي تحـصيل المعرفـة ذات الـصلة بمفاهيم وحدتي الدراسـة، واختبـار التحـصيل فـي العلـوم، واختبـار المهـارات العلميـة ومقياس القدرة على اتخاذ القرار.

وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالبـة مـن طالبـات الـصف الـسابع الأساسـي توزعن بالتساوي على شعبتين مجموعة تجريبية ومجموعـة ضـابطة فـي مدرسـة عـادل زعيتر الأساسية في محافظة نابلس.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي الموجه لتعلـيم التفكيـر كـان فـاعلا في كل من التحصيل في العلوم، وتنمية المهـارات العلميـة والقـدرة علـى اتخـاذ القـرار لدى الطالبات اللواتي درسن وفقه مقارنة بالطلبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

التعليق على الدراسات ذات الصلة :

إن الدراسات السابقة التي تم تناولها كانت بمعظمها دراسات تجريبية إذ اعتمدت على التجريب والذي يتطلب الجهد والوقت للحصول على النتائج المرجوة من البحث وكذلك التجريب يحتاج إلى عينه التي يمكن أن لا تكون بمتناول اليد أحيانا. وهناك بعض الدراسات التي يصعب التجريب بها مثلا هناك دراسة (خليل) حول مستويات العبء الإدراكي وأثرها على الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر إذ إنه من الصعب إجراء مثل هذه الدراسة بالطرائق التجريبية فكيف يمكن لنا أن نقوم بإجراء التجارب على مثل هذا الجانب . أما دراسة جديد (2004) حول العلاقة بين مستويات الانتباه ومستويات والتحصيل الدراسي فإنها دراسة قريبه من الدراسة الحالية التي يقوم بها الباحث. فدراسة جديد تبحث عن دور الانتباه في غرفة الصف وعلاقته بزيادة التحصيل وتأتي الدراسة الحالية لتكمل جزءاً بسيطاً من الفراغ الذي ينقص بمجال دور الانتباه بالعملية التربوية وهو علاقة مستويات الانتباه بمهارات التفكير المركب الذي تسعى العملية التربوية إلى تنميته.

أما دراسة الشحروري (2000) التي سعت إلى معرفة أثر الإثراء البيئي التربوي في تنمية القدرة على الانتباه لدى أطفال الرياض في مدينة عمان فقد كانت دراسة تجريبه وقد أجريت على عينة من الأطفال بمستوى مبكر من النمو وهي دراسة لا يمكن إجراؤها إلا على مرحلة الحضانة.

ودراسات التفكير المركب ومن ضمنها التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار كانت دراسات بمعظمها تجريبية. فمنها دراسات درست التفكير الناقد ومنها

درست حل المشكلات وأخرى اتخاذ القرار. ولكنها لـم تـدرس علاقـة الانتبـاه بـالتفكير إذ لم تقم أي دراسة من هذه الدراسات بدراسة علاقة الانتباه بالتفكير.

والدراسات السابقة تـم تطبيقهـا وأخـذ عينـات الدراسـة مـن مجتمعـات مختلفـة وبمعظمها تم أخذها وتطبيقها على المجتمـع الأردنـي ومنهـا تـم بمـصر وهنـاك دراسـة جديد (2004) بسوريا وهناك دراسة الكريبـاني (2007) علـى عينـة مـن دولـة الكويـت ولكن لم تكن هناك دراسـة سـوى دراسـة سـويدان التـي أخـذت عينـه مـن المجتمـع الفلسطيني ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى أخذ عينـة مـن طلبـة منطقـة عكـا التـي لـم تتناولها الدراسات السابقة. وقد أخذت معظم الدراسـات الـسابقة إعـداداً قليلـه لتطبيـق أداة الدراسة عليهم والدراسات الأخرى تناولت أعداداً كبيره تـم تطبيـق أدوات الدراسـة علـيهم بينما سوف تتناول الدراسة الحالية عينـه بحـدود (250) طالبـا وطالبـة وسـوف تقتـصر الدراسة الحالية على ثلاث مدارس للمرحلة الإعدادية كلها وهذا مـا لـم تقـم بـه الدراسـات السابقة إذ إنها تناولت مراحل مختلفة من جامعات أو تناولـت المرحلـة الثانويـة والمرحلـة الابتدائية ولكن الدراسة الحالية ستتناول المرحلة الإعدادية بكاملها.

إن الدراسات السابقة تناولت أدوات قياس تقليدية ومعتـادة فمنهـا البـرامج التجريبيـة ومنها الاستبيانات وغيرها لقيـاس مهـارات التفكيـر بأنواعـه وكـذلك هنـاك اسـتمارات الملاحظة التي وضعت لتقيس مستويات الانتبـاه والتـي تعطـى للمعلـم أو المـدرس الـذي يقوم بملاحظة الطالب ويدون عنده على الاستمارة ملاحظاتـه حـول انتبـاه الطالـب وهـذا من شانه أن يفتقر إلى الصدق فهنا تخـضع النتـائج إلـى تحيـز الملاحـظ إلـى فـرد دون الأخر إذ يمكن أن يقرر أن طالبا ما لا ينتبـه وأخـر ينتبـه بينمـا تكـون الحقيقـة عكـس ذلك.ولكن الباحث في الدراسة الحاليـة سـوف يقـوم باسـتخدام برنـامج محوسـب يقـيس مستويات الانتباه وكذلك سرعة التفكير فهنا تخضع النتائج إلـى البرنـامج لا إلـى شخـصية الملاحظ وتحيزه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل المنهجية التي اعتمدت وصفا لمجتمع الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإيجاد صدقها وثباتها، والوسائل الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة والاجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع). الموجودين في المدارس الاعدادية التابعة لمنطقة عكا بفلسطين والمنتظمين في الدراسة للفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2010/2009. حيث بلغ عددهم بحسب إحصائية وزارة التربية والتعليم (827) طالبا وطالبة بواقع (425) ذكور، و (402) إناث والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة بحسب المدرسة وعدد الطلبة والجنس والمستوى الدراسي ونسبتهم المئوية

المدرسة	المتغير		العدد	النسبة المؤوية
ابن خلدون	**الجنس**	**ذكور**	212	25.6
البخاري			213	25.8
ابن خلدون		**اناث**	179	21.6
البخاري			223	27.0
		المجموع	827	100
ابن خلدون	**الصف**	**السابع**	135	16.32
البخاري			139	16.8
ابن خلدون		**الثامن**	127	15.4
البخاري			141	17.0
ابن خلدون		**التاسع**	129	15.6
البخاري			156	18.9
		المجموع	827	100

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وذلك عن طريق اختيار مدرستين إعداديتين من المدراس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة عكا، وتم اختيار عينة الطلبة عشوائيا من جميع الشعب في الصفوف السابع والثامن والتاسع وذلك بالاستعانة بقائمة أسماء الطلبة الموجودة لدى المعلم في غرفة الصف بالإشاره العشوائيه إلى اسماء الطلبة. اذ بلغ عدد افراد عينة الدراسة (300) طالبٍ وطالبة بواقع (105)

طلاب و(140) طالبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع، وتشكل نسبة 36% من مجتمع الدراسة وبعد تفريغ البيانات تم استبعاد (55) إستبانة، لعدم صلاحيتها للتحليل الاحصائي كونها غير مكتملة أو بسبب عدم دقة الإجابة والإهمال، وبهذا فقد بلغ عدد أفراد العينة النهائية (245) طالباً وطالبة، منهم (105) ذكور، و (140) إناث والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينه:

الجدول (2)

توزيع افراد عينة الدراسة بحسب الجنس والصف

المتغير		العدد	النسبة المؤوية
الجنس	ذكور	105	42.9
	اناث	140	57.2
	المجموع	245	100
الصف	السابع	79	32.2
	الثامن	83	33.9
	التاسع	83	33.9
	المجموع	245	100

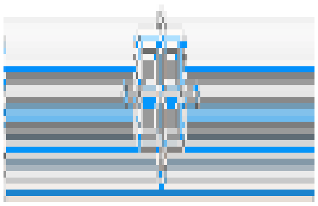
أدوات الدراسة :

استخدم الباحث أدوات متعددة للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام برنامج محوسب لقياس مستويات الانتباه بالإضافة إلى ثلاثة اختبارات لقياس التفكير المركب وقد اتبع الباحث الإجراءات التالية في إعداد أدوات القياس:

1. برنامج (think-fast) لقياس شدة الانتباه: وهو برنامج يقيس مستوى الانتباه ودرجته وشدته وسرعة التفكير. وقد تم الحصول عليه من جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الامريكية التي قامت بإعداده وتطويره.

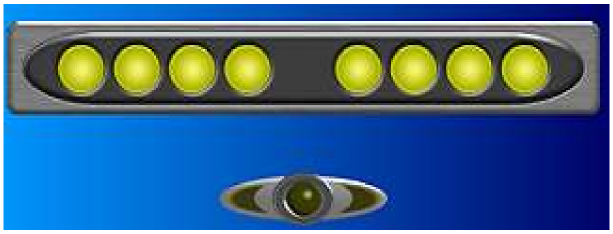
ويتالف البرنامج المحوسب من أربع مجموعات لأشكال تظهر على الشاشة.

أ- **المجموعة الاولى: تقيس الانتباه البسيط**، ويشير الى (قياس القدرة على التركيز البسيط الذي لا يتطلب جهدا عاليا للتركيز والانتباه إليه) إذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:



ويطلب من المستجيب أن يعطي استجابة بالضغط على السهم الذي يشير إلى أسفل على لوحة المفاتيح عندما يشاهد ظهور هذا الشكل.

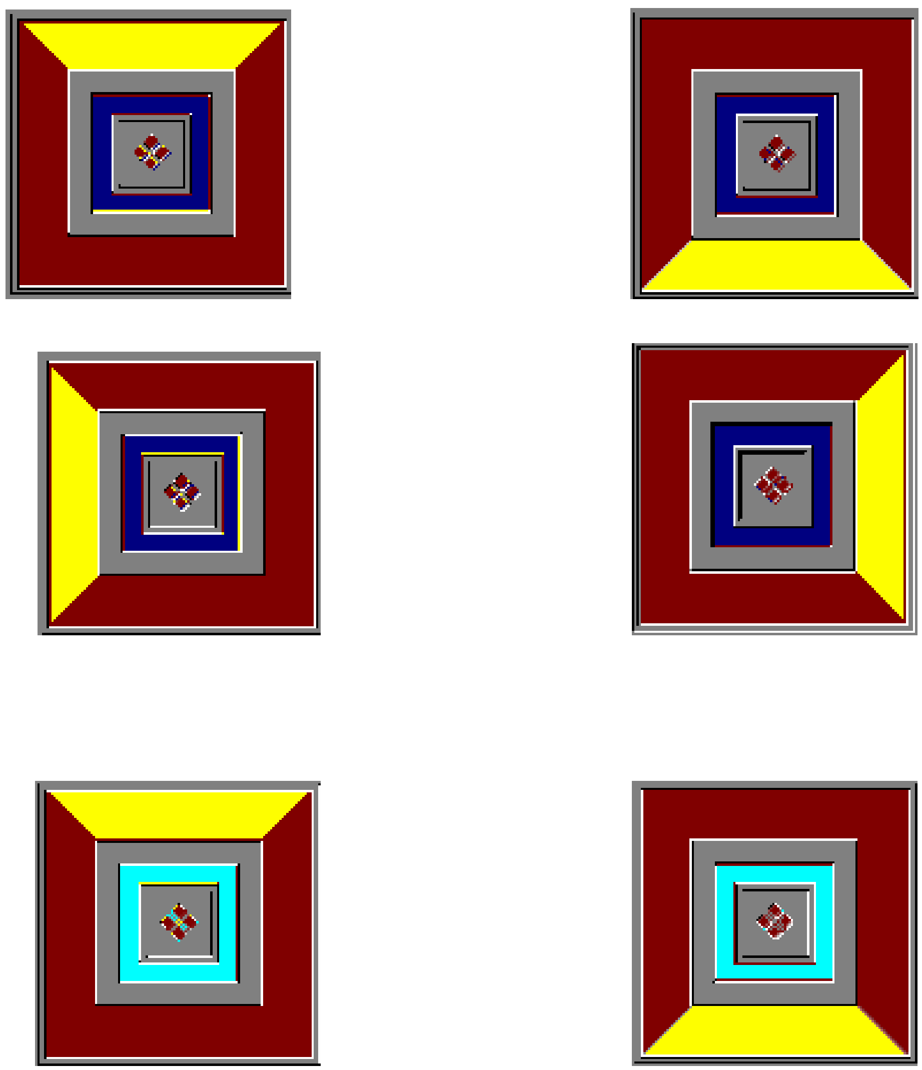
ب- **المجموعة الثانية: الانتباه المفاهيمي**، ويشير الى (تركيز الحواس والانتباه للمثير من خلال تقديم استجابه مبنيه على القدره على الفهم) اذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:



يلاحظ هنا أن هناك مجموعتين من الدوائر الصفراء المضاءة تظهر مجموعة قبل الأخرى على الشاشة والمطلوب من المستجيب أن يضغط على السهم الأيمن الموجود على لوحة المفاتيح إذا بدأت المجموعة الموجودة على الجهة اليمنى بالظهور

اولا، واذا ظهرت المجموعة الموجـودة علـى الجهـة اليـسرى أولا يـضغط علـى الـسهم المشير الى اليسار على لوحة المفاتيح.

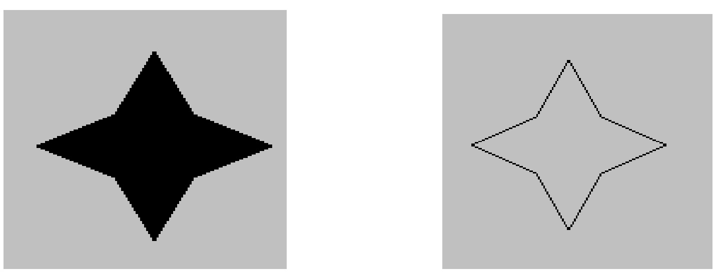
جـ- **المجموعة الثالثة: الانتباه المعرفي**، ويشير الى (القـدرة علـى تركيـز الانتبـاه بنـاءً على القدرات المعرفية التي تميز الفرد عن غيره) يظهـر علـى شاشـة الحاسـوب الـشكل التالي بعدة أوضاع مختلفة:





يلاحظ أن الشكل السابق يظهر بعدة أوضاع مختلفة إذ في كل مره يضيء تضيء زاوية من زوايا هذا المربع والمطلوب إعطاء استجابه حسب ظهور الاتجاه الذي ظهرت به الإضاءة، ولكن يظهر أحياناً اللون الأزرق السماوي بدلاً من اللون الأزرق الغامق، ففي هذه الحالة يطلب من الشخص أن يضغط على مفتاحي (Alt+Shft) الموجودين في لوحة المفاتيح ومن ثم الضغط على السهم الذي يشير إلى الاتجاه الذي أضاء في المربع.

د- **المجموعة الرابعة: الانتباه الآلي**، ويشير إلى (القدرة على تركيز الانتباه باعطاء استجابه على المثيرات بشكل آلي) إذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:



يظهر شكل المعين بشكلين مختلفين اذ يظهر مرة فارغاً ومن ثم يتلون بالأسود ففي هذه الحالة على الطالب أن يعطي استجابة عندما يظهر الشكل الفارغ، ولكن عندما يظهر الشكل على الشاشة باللون الأسود دفعة واحدة ففي هذه الحالة لا يعطي الطالب استجابة.

تراوحت درجات شدة الانتباه على هــذا المقيــاس بــين (0 – 100) علــى كــل بعــد من ابعاد المقياس إذ تم جمع كل درجة من درجات أبعاد المقياس ثــم حــسب متوســط هــذه الدرجات الأربع لاستخراج الدرجة الكلية.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة في مقياس الانتباه باســتخدام طريقــة إعــادة الاختبــار test - retest فقد تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (30) طالبــا وطالبــة مــن طلبــة المرحلة الإعدادية طبق عليها البرنامج المحوسب وحــسبت درجــاتهم عليــة ومــن ثــم تــم بعد ذلك إعادة تطبيق البرنامج المحوسب وبعد أسبوعين مــن التطبيــق الأول أعيــد تطبيقــه عليهم مرة أخرى، وتم حساب معامل ارتبــاط بيرســون بــين التطبيقــين فقــد بلــغ (0.88) ويعتبر هذا المعامل مقبولاً في مثل هــذه الدراســات فقــد ذكــر مايكــل اديكــوت (1999، **Addicott**) من جامعة ستانفورد والمــشترك بتطــوير هــذا البرنــامج ان معامــل الارتبــاط (0.80 – 0.85) يعتبر مؤشــراً مقبــولاً للثبــات وجيــداً للحكــم علــى المــستجيب لهــذه المهارة.

تصحيح المقياس :

حساب الدرجات على البرنامج:

تم تحديد درجة الانتباه للمفحوص (مرتفع، متوسط،، منخفض) على النحو التالي:

(100– 80) مؤشر على قوة وشدة الانتباه والتركيز.

(80 – 61) مؤشر على أن الانتباه والتركيز متوسط الدرجة.

(60 – 0) مؤشر على ضعف الانتباه والتركيز.

وتعطى هذه الدرجة اوتوماتيكيا دون تدخل الباحث فيها حال انتهاء المفحوص من الاختبار، لأنها تقيس المفحوص فسيولوجيا.

مقياس التفكير المركب ويشمل ثلاثة أنواع من التفكير:

أ- التفكير الناقد.

ب- اتخاذ القرار.

ج- حل المشكلات.

وبما أن أنواع التفكير هذه تقيس جوانب مختلفة عن بعضها تمت مناقشة الموضوع مع المختصين بالقياس وارتأوا أن تقاس تلك العمليات كل واحدة على حدة بالمقاييس المخصصة لها لذلك قام الباحث بقياس أنواع التفكير المحددة بمقاييسها والعرض التالي يقدم وصفا للمقاييس التي استخدمت في الدراسة الحالية:

مقياس التفكير الناقد

يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على التفكير الناقد، إذ استخدم الباحث مقياس التفكير الناقد لواطسون جليسر (Watson-Glaser) الذي قام عبد السلام وسليمان بتعريبه في (1982)، وقامت البرصان (2001) بإيجاد دلالات صدقه وثباته على البيئة الأردنية، ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد للتفكير الناقد هي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج. ، ويتكون هذا الاختبار من (75) فقرة، تقيس خمسة أبعاد للتفكير الناقد بواقع (15) فقرة لكل بعد من الأبعاد التالية:

1. معرفة الافتراضات: الافتراض يعني التسليم بصحة الشيء دون البحث عن أدلة، أي التعامل معه بوصفه حقيقة مسلم بها. ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، ويتضمن هذا البعد عدداً من العبارات التي يلي كل واحد منها عدد من الافتراضات المقترحة، وعلى المفحوص أن يحدد فيما إذا كان الافتراض وارداً أو غير وارد، وذلك بوضع إشارة (×) تحت الإجابة المحتملة، ويكون مدى العلامة على هذا البعد من (صفر – 15).

2. التفسير: والتفسير يعني القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، ويتكون هذا البعد من عدد من الفقرات،يتبعها عدة استنتاجات، وعلى المفحوص أن يحدد –على ضوء ما يرد في الفقرة– أي الاستنتاج يترتب على الفقرة، أو لا يترتب، وذلك بحكم العلاقة المنطقية (نتيجة مترتبة، نتيجة غير مترتبة)، ثم يقوم المفحوص بوضع اشارة (×) تحت عبارة (نتيجة مترتبة) مقابل رقم الاستنتاج الذي ينسجم مع الفقرة، أو تحت عبارة (نتيجة غير مترتبة) مقابل رقم الاستنتاج الذي لا ينسجم مع الفقرة، ويكون مدى العلامات على هذا البعد من (صفر – 15).

3. تقويم المناقشات (الحجج): يحتاج الأفراد كثيراً إلى الحجج والمبررات القوية عند اتخاذ قرار إزاء مسالة هامة، أو اقتراح مطروح للمناقشة والتصويت، وهذا يتطلب ضمنا مقدرة على التمييز بين الحجج، فالحجة القوية وثيقة الصلة بالموضوع وتتناول الجوانب الأساسية منه، بينما الحجة الضعيفة لا ترتبط مباشرة بالموضوع مهما بلغت أهميتها، أو إذا ارتبطت بنواحٍ سطحية منه، ولذا فإن هذا البعد يقيس قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما،

ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها، ويتكون من عـدد مـن الافتراضـات متبوعـة بعدة حجج تدعم ما يريد فيها وتؤيده او تعارضه، وعلـى المفحـوص أن يـضع إشـارة (×) تحت عبارة إجابة قوية، أو تحت عبارة إجابـة ضـعيفة. ويكـون مـدى العلامـات على هذا البعد من (صفر – 15).

4. الاستنباط: ويقيس هذا البعد قدرة الفـرد علـى معرفـة العلاقـات بـين وقـائع معينـة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة علـى كـون نتيجـة مـا مـشتقة تماما من هذا الواقع أم لا، بغض النظر عن صـحة الوقـائع المعطـاة أو موقـف الفـرد منها، ويتكون هذا البعد من مجموعة من التمارين، وكل تمـرين يتكـون مـن عبـارتين تتبعها عدة استنتاجات مقترحة، وعلى المفحوص أن يحـدد ويحكـم فيمـا إذا كـان كـل استنتاج يتبع العبارتين صحيحه أم غير صحيحه، مـع اسـتبعاد الاعتقـادات الشخـصية التي تؤثر في الإجابة أي التركيز على العبارة والحكم على كـل نتيجـة وفـق مـا جـاء في العبارتين السابقتين، ويكون مدى العلامات على هذا البعد من (صفر – 15).

5. الاستنتاج: الاستنتاج هو نتيجة يستخلـصها الـشخص مـن حقـائق معينـة لوحظـت أو افترضت، ولذا يقيس هذا البعد قدرة الفرد على التمييـز بـين درجـات احتمـال صـحة نتيجة ما أو خطئها تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينـة تعطـى لـه، ويتكـون الاختبـار من ثلاثة مواقف، بحيث يبدأ كـل موقـف بعـرض مجموعـة مـن الحقـائق، وعلـى المفحوص أن يعد هذه الحقائق صادقة، ويتبـع هـذه الحقـائق عـدة اسـتناتاجات يطلـب من المفحوص أن يفحص مدى صحة كـل اسـتنتاج علـى حـدة، بوضـع إشـارة (×) على تدريج مكون من خمس إجابـات هـي: صـادقة تمامـاً، مـن المحتمـل أن تكـون صادقة، خطأ تماماً، مـن المحتمـل أن تكـون خطـأ، الحقـائق المعطـاة غيـر كافيـة

(ناقصة) ولا تمكن من الاستنتاج، ويكون مدى العلامات على هذا البعد من (صفر – 15).

تصحيح اختبار التفكير الناقد:

تراوحت الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب من (0 – 75) اذ تعطى علامة واحدة لكل استجابة صحيحة من استجابات الطلاب وعلامة صفر على الاستجابة الخطأ.

وقد استخدمت المعادلة الإحصائية (*) بوضع معيار في قياس الدرجات على المقياس اذ اعتبرت:

(50 – 75) مرتفع الدرجة.

(25 – 50) متوسط الدرجة.

(25 فاقل) منخفض الدرجة.

صدق اختبار التفكير الناقد وثباته:

(*) عدد فقرات المقياس × عدد البدائل للاجابة – عدد فقرات المقياس ÷ 3.

إن اختبار التفكير الناقد لواطسون (Watson-Glaser) شائع الاستخدام في البيئة الاردنية، وهناك العديد من الدراسات مثل دراسة (البرصان، 2001) و(بشارة، 2003) التي تاكدت من خصائصه السيكومترية العالية.

صدق الاختبار:

قامت البرصان (2001) بالتاكد من صدق الاختبار من خلال عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغت (50) طالباً وطالبة، واستخرجت دلالات صدق البناء. من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس، فكانت نتائج معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية لأبعاد الاختبار مع العلامة الكلية وعلى التوالي (0.66، 0.58، 0.35، 0.41، 0.78).

كما قام بشارة (2003) بالتاكد من صدق الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وقام بحساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد، إذ تراوحت الارتباطات بين (0.21 – 0.67)، وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية، كما قام بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية على المقياس ككل، وكانت معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية (0.81، 0.88، .078، 0.89، 0.79) على التوالي.

وقد قام الباحث بإيجاد صدق المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد من الأبعاد الخمسة ، والدرجة الكلية على المقياس ككل، وكانت

معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية (0.58، 0.65، 0.69، 0.47، 0.74). وهي معاملات ارتباط مقبولة مقارنة بالدراسات السابقة.

ثبات الاختبار:

يتوافر في اختبار واطسون(Watson) دلالات ثبات في البيئة الأردنية والفلسطينية فقد بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الاختبار (test-retest) (0.70) (البرصان، 2001)

كما قام الباحث بحساب معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، والتجزئة النصفية وكانت كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

معامل الثبات والاتساق لاختبار التفكير الناقد

الابعاد	التجانس الداخلي (كرونباخ الفا)	التجزئة النصفية
معرفة الافتراضات	0.74	0.82
التفسير	0.75	0.72
تقويم المناقشات	0.70	0.67
الاستنباط	0.71	0.77
الاستنتاج	0.72	0.76
المجموع الكلي	0.83	0.88

وقد عدت قيم الصدق والثبات المحسوبة في الدراسة الحالية مقبولة لتقاربها مع قيم الصدق والثبات في الدراسات السابقة وخاصة وان تطبيق المقياس اجري على عينة متقاربة للعينات في الدراسات السابقة من حيث العمر والمستوى التعليمي.

مقياس حل المشكلات:

يهدف هذا المقياس الى قياس القدرة على حل المشكلات، اذ استخدم الباحث مقياس حل المشكلات لهبنر وبترسين (Heppner & Petersen, 1982) الذي قام جروان بتعريبه في (1986) وتطبيقه على أربع عينات من الطلبة بلغ متوسط اعمارهم 19 سنة، ثم قام حمدي (1998) بتطوير المقياس حيث اشتمل على (40) فقرة تتطلب الاستجابة عليها بطريقة ليكرت الخماسية.

وقد تم توزيع الفقرات على خمسة مجالات بواقع (8) فقرات لكل مجال كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (4)

مجالات القدرة على حل المشكلات وفقراتها الإيجابية والسلبية

المجالات	الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية	عدد الفقرات
مجال التوجيه العام للمشكلة	1,6,11,16,21,26,31,36	1,16,11	16,21,26,31,36	8
مجال تعريف المشكلة	2,7,12,17,22,27,32,37	2,7,12,17,22	27,32,37	8
مجال توليد البدائل لحل المشكلة	3,8,13,18,23,28,33,38	3,23,28,33	8,13,18,38	8

مجال اتخاذ القرار	4,9,14,19,24,29,34,39	4,19,29,34,39	9,14,24	8
مجال التقييم	5,10,15,20,25, 30,35,40	15,20,25	5,10,30,35,40	8
المجموع	40			40

يتضح من الجدول رقم (4) توزيع الفقرات السلبية والإيجابية لمقياس القدرة على حل المشكلات، حيث بلغ عدد الفقرات الإيجابية (20) فقرة، والفقرات السلبية (20) فقرة.

تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40– 200) درجة.

تتراوح كل درجة فرعية بين (8 – 32) درجة.

وقد استخدمت المعادلة الإحصائية (*) بوضع معيار في قياس الدرجات على المقياس إذا اعتبرت:

(146 فاكثر) درجة مرتفعة

(95 – 146) متوسط الدرجة.

(94 فما دون) درجة منخفضة.

طريقة التصحيح:

اشتمل مقياس حل المشكلات على (40) فقرة تتطلب الاستجابة عليها بطريقة ليكرت التدريج الخماسي (1 – 5) كما يلي:

(*) عدد فقرات المقياس × عدد البدائل للاجابة – عدد فقرات المقياس ÷ 3.

تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات.

تنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات.

تنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات.

تنطبق بدرجة قليلة (2) درجة.

تنطبق بدرجة قليلة جدا (1) درجة.

هذا للفقرات الإيجابيــة أمــا إذا كانــت الفقــرات ســلبية فيعطــى لهــا عكــس ســلم الاستجابة السابق لكي تصبح كما يلي:

تنطبق بدرجة كبيرة جدا (1) درجة.

تنطبق بدرجة كبيرة (2) درجة.

تنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات.

تنطبق بدرجة قليلة جدا (4) درجات.

تنطبق بدرجة قليلة جدا (5) درجات.

صدق مقياس حل المشكلات:

يعد مقياس هبنر لقياس القدرة على حــل المــشكلات مــن المقــاييس التــي ســبق أن استخرج له معامل الصدق في بيئات متعددة، حيث طبق علــى البيئــة الفلــسطينية مــن قبــل الشافعي (1998) والعطــاري (1999) ومحمــود (2001) وقــد اســتخرجت لــه دلالات الصدق.

ثبات مقياس حل المشكلات:

تم حساب الثبات لمقياس حـل المـشكلات مـن قبـل زواوي (1993) والـشافعي (1998) بطريقة إعـادة الاختبـار (test – retest) إذ بلـغ معامـل الارتبـاط (0.89) وقام ابو العلاونه (2003) بتطبيق المقيـاس علـى عينـة مـن طلبـة المرحلـة الأساسـية العليا في محافظة نابلس لحـساب الثبـات باسـتخدام معامـل كرونبـاخ الفـا التـي بلغـت (0.85) وتعد هذه الدرجة مقبولة لاغراض الدراسـة مقارنـة بالدراسـات الـسابقة كدراسـة (الشافعي، 1998) إذ بلغ معامل الاتساق (0.82).

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس حل المـشكلات علـى عينـه باسـتخدام معامل كرونباخ وقد بلغ (0.83).

مقياس مهارة اتخاذ القرار :

يهدف هذا المقياس الى قياس القـدرة علـى اتخـاذ القـرار، اذ اسـتخدم الباحـث مقياس مهارة اتخاذ القرار ل ابو لطيفـة (2005). والمكـون مـن (30) فقـرة، وتتـضمن كل فقرة من فقرات المقياس مشكلة مـا، مـستقاة مـن بيئـة الطالـب الاجتماعيـة، لتكـون مالوفة لدى الطالب وخالية من التعقيد، وقـد وضـع اربعـة بـدائل متعـددة لحلهـا، علـى الطالب أن يقوم بتحديد مزايا وعيوب كل بديل ومـا يترتـب عليـه مـن نتـائج فـي حـال تنفيذه، ومن ثم الموازنة بين هذه البدائل، وترتيبهـا وفـق أهميتهـا وأولوياتهـا، مـن أجـل تحديد البديل الأفضل والأكثر أهمية.

وقد تمت صياغة فقرات المقياس بطريقة واضحة ومنسجمة مع المرحلة العمرية للطلبة، ومع بيئة الطالب الثقافية والاجتماعية، وقد اختار الباحث هذا المقياس كونه قد طبق على عينة من المرحلة العمرية نفسها التي تناولتها الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تضمن مقياس مهارة اتخاذ القرار (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، حيث تضمنت كل فقرة، موقفا متبوعا باربعة بدائل، يقوم الطالب باختيار بديل واحد. وقد صنفت هذه البدائل بناء على اربعة مستويات لاتخاذ القرار وهي:

القرار المعتمد على الطالب نفسه، وقد أعطي (4) درجات.

القرار المعتمد على الطالب نفسه بعد استشارة غيره، وقد اعطي (3) درجات.

القرار المعتمد على غيره، وقد أعطي (2) درجتين.

عدم وجود قرار لديه، وقد اعطي (1) درجة.

وقد استخدمت المعادلة الاحصائية [*] بوضع معيار في قياس الدرجات على المقياس اذا اعتبرت:

(91 فاكثر) درجة مرتفعة.

(61 – 90) درجة متوسطة.

(60 فاقل) درجة منخفضة.

وبهذا فقد تراوحت العلامة الكلية على المقياس بين (30 – 120) درجة.

(*) عدد فقرات المقياس × عدد البدائل للاجابة – عدد فقرات المقياس ÷ 3.

صدق المقياس:

استخرج الصدق الظاهري Face validity من قبل أبو لطيفة (2005) وتم مناسبة البدائل الأربعة، ومناسبة الفقرات لتتلاءم والمرحلة العمرية المقيسة، بالإضافة إلى سلامة الفقرات من الناحية اللغوية.

وقد كانت معاملات ارتباط الفقرات مع العلامة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن المقياس يقيس سمة واحدة وهي القدرة على اتخاذ القرار، ويعبر ذلك عن صدق المقياس.

ثبات المقياس:

كما قام ابو لطيفة (2005) بايجاد ثبات مقياس مهارة اتخاذ القرار من خلال إعادة تطبيق المقياس (test retest) اذ بلغ معامل الاستقرار (0.789) كما تم إيجاد معامل الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية وفيها بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.765)، وقد عدت هذه النتائج مؤشراً مقبولاً للثبات.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا إذ بلغت نسبة الثبات (0.86). وهي معامل ثبات مقبول مقارنة بالدراسة السابقة.

إجراءات الدراسة :

التطبيق الاستطلاعي للمقاييس:

تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة لأجل معرفة مدى صلاحية هذه المقاييس للشريحة المقصودة بالدراسة ودرجة وضوح وفهم فقراتها والوقت المستغرق للإجابة عنها، وظهر أن الفقرات واضحة وملائمة لهم، ولم يتعرض

الباحث لأي تساؤل منهم إلا القليل، وإن الوقت المستغرق للإجابة عن المقاييس بلغ ساعتين، ولهذا قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مراحل امتدت على فترة زمنية امدها ثلاثة ايام.

التطبيق النهائي:

بناءً على كتاب موجه من قبل عميد الدراسات العليا في جامعة عمان العربية إلى وزارة التربية وإلى المدارس الإعدادية التي تم تطبيق الأدوات فيها للحصول على أذن رسمي لإجراء جمع البيانات المتعلقة بالدراسة، من المدارس الإعدادية التابعة لها. حيث قام الباحث بتطبيق برنامج (think fast) لقياس الانتباه ومن ثم تطبيق مقياس التفكير المركب على عينة مكونة من (300) طالبٍ وطالبة من مدرستين فقد قام بتطبيق اختبار لتحديد مستوى الانتباه، وبعد أسبوع قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الناقد ومقياس حل المشكلات ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، تباعا إذا استغرق تطبيق المقياس ثلاثة أيام على العينة نفسها، ولأجل توخي الدقة في التطبيق على العينة نفسها فقد قام الباحث بإعطاء رقماً لكل فرد من أفراد عينة الدراسة وطلب منهم أن يكتبوا الرقم على كل استبانة وبعدها تدون نتائج الطالب على مقياس الانتباه ومقياس التفكير الناقد، ومقياس حل المشكلات، ومقياس اتخاذ القرار وبهذا يكون لكل طالب أربعة درجات تمثل أربعة مقاييس، وذلك لضمان التأكد من أن كل مقياس من المقاييس السابقة يعود الى الشخص نفسه.

وبعد جمع الاستبيانات وتدوين نتائج الطلبة على برنامج قياس شدة الانتباه والتركيز تم تدقيقها للتأكد من أن أفراد العينة قد أجابوا عن جميع الفقرات دون ترك

فقرة فيها لذلك تم استبعاد 55 استمارة، لعدم اكتمال إجابات بعضها، أو لأنها اهملت بعض الفقرات أو لأن الإجابات تدل على عدم الاكتراث والجدية. وبذلك أصبح عدد الاستبانات الخاضعة إلى التحليل (245)، منهم (105) طلاب و (140) طالبة. وتم تفريغ الإجابات وترميزها باستخدام برنامج SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة بحسب أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: مستويات الانتباه

المتغير التابع: التفكير المركب

المتغيرات التصنيفية: جنس الطالب وله مستويان (ذكر، انثى).

تضمنت الدراسة متغير مستويات الانتباه، والذي تضمن أربعة أبعاد هي: الانتباه البسيط، الانتباه المفاهيمي، الانتباه المعرفي، الانتباه الآلي.

تضمنت الدراسة متغير مهارات التفكير المركب، والذي تضمن ثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

التفكير الناقد، ويتفرع الى خمسة أبعاد للتفكير الناقد هي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، واستنتاجات مقترحة.

حل المشكلات، ويتفرع الى خمسة مجالات لاسلوب حل المشكلات، هي: مجال التوجه العام للمشكلة، ومجال تعريف المشكلة، ومجال توليد البدائل لحل المشكلة، ومجال اتخاذ القرار، ومجال التقييم.

اتخاذ القرار، وله أربعة مستويات هي: القرار المعتمد على الطالب نفسه، والقرار المعتمد على الطالب نفسه بعد استشارة غيره، والقرار المعتمد على غيره، وعدم وجود قرار لديه.

المعالجة الإحصائية:

ولأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تمت الاستعانة بالوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية. لدرجات أفراد العينة على مقياس (الانتباه، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار).
- الانحرافات المعيارية.
- الاختبار التائي t. test. لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات بحسب متغير الجنس.
- معامل ارتباط بيرسون. وذلك لاستخراج العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب.
- معامل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise multiple regression لاستخراج نسبة معامل الانحدار المتعدد المتدرج للعلاقة بين مستويات الانتباه والتفكير المركب.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء الاسئلة الموضوعة لها كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق برنامج محوسب يقيس مستويات الانتباه (مرتفع، متوسط، منخفض) اذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل تحديد مستويات الانتباه لدى الطلبة، وتم الاعتماد على المعايير التي اعتمدها البرنامج في الحكم على مستوى الانتباه، وهي كالآتي:

1- 80 فأكثر مرتفع .

2- 60 -80 متوسط.

3- اقل من 60 منخفض.

والجدول (5) يبين مستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الانتباه لدى عينة الدراسه

مجال الانتباه	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الانتباه البسيط	81.54	7.38	مرتفع
الانتباه المفاهيمي	79.78	7.13	متوسط
الانتباه المعرفي	70.02	8.80	متوسط
الانتباه الآلي	75.56	8.50	متوسط
إجمالي الانتباه	76.72	6.45	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (70.02- 81.54) وان أعلى متوسط حسابي كان للانتباه البسيط، في حين أن أقل مستوى للانتباه كان للانتباه المعرفي، ونلاحظ أن إجمالي متوسط مجالات الانتباه قد بلغ (76.72) وهذا يشير إلى مستوى متوسط من الانتباه الذي يتميز به طلبة المرحلة الإعدادية.

كما تم حساب التكرارات والنسب المئويه لكل مستوى من مستويات الانتباه لدى الطلبة لمعرفة أي المستويات اكثر تكرارا ونسبتها المؤوية عندهم لحساب مستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية والتي تظهر والمعروضة في الجدول (6)

الجدول (6)

التكرارات والنسب المؤوية لمستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا

التصنيف	الفئة	التكرار	النسبة المؤوية
81 فأكثر	مرتفع	79	%32.2
61 - 80	متوسط	164	%67
0 – 60	منخفض	2	%0.8

ومن الجدول السابق يتضح أن توزيع مستويات الطلبه تركز ضمن المستوى المتوسط. اذ بلغ عدد الطلبة فيه (164) وبنسبة 67% فيما وقع (79) منهم في المستوى المرتفع اذ بلغت نسبتهم 32.2% ولم يقع سوى (2) من الطلبة على المستوى المنخفض وبنسبة 0.8%.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى مهارات التفكير المركب والذي يشمل (التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ لقرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية والذي تضمن الاجابة عن ثلاثة مقاييس (مقياس التفكير الناقد، ومقياس حل المشكلات، ومقياس اتخاذ القرار) لمعرفة مستوى مهارات التفكير المركب والجدول (7) يبين النتائج:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير المركب ومستوياتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية

مهارة التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
حل المشكلات	136.44	16.31	متوسط
اتخاذ القرار	94.46	14.33	مرتفع
التفكير الناقد	39.26	6.21	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير كانت بمستوى متوسط في مهارتي حل المشكلات والتفكير الناقد فقد بلغ متوسطهما الحسابي (136.44 و 39.26) على التوالي وبانحراف معياري (16.31 ، 6.21) اما مهارة اتخاذ القرار فكانت ضمن المستوى المرتفع، فقد بلغ متوسطها (94.46) وبانحراف معياري (14.33).

ولمعرفة مستوى كل مهارة من مهارات التفكير المركب تم حساب التكرارات والنسب المؤوية لحساب مستويات مهارات التفكير المركب لدى عينة الدراسة وقد ظهر وكما هو مبين في الجدول رقم (8).

الجدول (8)

التكرارات والنسب المؤوية لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة وفق التصنيفات المحددة لها

مهارة التفكير	التصنيف	الفئة	التكرار	النسبة المؤوية
التفكير الناقد	50 فأكثر	مرتفع	12	%4.9
	26 – 50	متوسط	230	%93.9
	25 فاقل	منخفض	3	%1.2
حل المشكلات	147 فأكثر	مرتفع	62	%25.3
	94 – 146	متوسط	183	%74.7
	93 فاقل	منخفض	0	%0
اتخاذ القرار	91 فأكثر	مرتفع	161	%65.7
	61 – 90	متوسط	81	%33.1
	60 فاقل	منخفض	3	%1.2

ويتضح من الجدول السابق أن توزيع مستويات الطلبة على مهارات التفكير الناقد قد تركز ضمن المستوى المتوسط اذ بلغ عدد الطلبة فيه (230) وبنسبة 93.9% في حين بلغت نسبة الطلبة ضمن المستوى المرتفع 4.9% و 1.2% نسبة الطلبة الذين وقعوا ضمن المستوى المنخفض.

توزعت مستويات الطلبة على مهارة القدرة على حل المشكلات ضمن المستوى المتوسط أيضاً إذ بلغ عدد الطلبة فيه (183) ويشكلون نسبة 74.7% فيما وقع 25.3% منهم ضمن

المستوى المرتفع، ولم تقع أي من عينة الدراسة في المستوى المنخفض في مهارة حل المشكلات.

اما فيما يخص مهارة اتخاذ القرار فقد احتل أغلبية الطلبة المستوى المرتفع اذ شكلت نسبتهم 65.7% في حين شكل المستوى المتوسط 33.1%، وبلغت نسبة الطلبة في المستوى المنخفض 1.2%.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات مستويات الانتباه ومتوسط درجة مهارات التفكير المركب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية وهي مرحلة أولية لمعرفة ارتباط هذه العمليات ببعضها بشكل بسيط وقد اسفرت النتائج وكما معروض في الجدول (9).

الجدول (9)

معامل ارتباط بيرسيون لايجاد العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات الانتباه ومهارات التفكير المركب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة

الانتباه / مهارة التفكير	معامل الارتباط	الدلالة
حل المشكلات	0.18	0.00
اتخاذ القرار	0.20	0.00
التفكير الناقد	0.44	0.00

يتضح من الجـــدول (9) أن معامـــل الارتبـــاط بـــين التفكيـــر الناقـــد والانتبـــاه بلـــغ (0.18) ، وأن معامل الارتباط بين حـــل المـــشكلات والانتبـــاه بلـــغ (0.20) ، كمـــا بلـــغ معامل الارتباط بين اتخاذ القـــرار والانتبـــاه (0.44) وجميـــع هـــذه المعـــاملات ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى 0.05.

ولتحديد مقدار الإسهام النسبي لكل متغيـــر مـــن المتغيـــرات بـــين مهـــارات التفكيـــر المركب والانتباه تم استخدام تحليـــل الانحـــدار المتعـــدد المتـــدرج (Stepwise multiple regression) اذ اظهرت النتائج وكما معروضة في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد التفكير المركب في الانتباه

مهارة التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية
التفكير الناقد	الانحدار	308010.854	1	30810854	56	000.
	الخطا	131802.4	243	542.397		
	الكلي	162613.2	244			
حل المشكلات	الانحدار	31563.352	2	15781.676	29	000.
	الخطا	131049.9	242	541.528		
	الكلي	162613.2	244			
اتخاذ القرار	الانحدار	32925.351	3	10975.177	20	000.
	الخطا	129687.9	241	538.124		
	الكلي	162613.2	244			

الجدول (11)

نسبة الاسهام النسبي للانتباه في مهارات التفكير المركب

المتغيرات	معامل الارتباط المتعدد	التباين المفسر	قيم (β)	قيم (β) للاسهام النسبي	الخطا المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار			235.897	–	9.537	24.736	000.
التفكير الناقد	.43	.18	1.808	435.	240.	7.537	000.
حل المشكلات	.44	.19	112.	070.	095.	1.179	240.
اتخاذ القرار	.45	.20	178.	099.	112.	1.591	113.

يتضح من الجدول (11) ان عملية الانتباه كان لها باسهام متقارب مع جميع مهارات التفكير المركب فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب (التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) إذ بلغت معاملات الارتباط (.43) (.44) (.45) على التوالي. أما بالنسبة لمقدار ما فسره من التباين فقد كانت النتائج (.18) للتفكير الناقد، و (.19) لحل المشكلات، و (.20) لاتخاذ القرار. أما قيمة الاحصائي ف فقد بلغت 56 للتفكير الناقد، و 29 لحل المشكلات، و 20 لاتخاذ القرار، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائيه عند مستوى 0.05 .

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل هناك فروق في مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإستخدام اختبار (ت) t.test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الطلبة في

مستويات الانتباه بحسب متغير الجنس (ذكــور، انـــاث) والجــدول رقــم (12) يبـــين نتـــائج ذلك.

الجدول (12)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانتباه تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الانتباه	ذكور	76.14	6.51	-1.24	0.22
	إناث	77.16	6.40		

يتضح من الجدول (12) ان هناك فرقا في مـــستويات الانتبـــاه بـــين الجنـــسين اذ بلـــغ متوسط الذكور (76.14)، بانحراف معيـــاري (6.51) فيمـــا بلـــغ عنـــد الانـــاث (77.16) وبانحراف معياري (6.40).

وقد أظهرت نتائج الاختبار التائي بأن الفروق بـــين الجنـــسين فـــي مـــستويات الانتبـــاه ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 حيث إن القيمـــة الجدوليـــة كانـــت أكبـــر مـــن القيمة المحسوبة.

أما بالنسبه الى مهارات التفكير المركب فقــد تــم اســتخدام االاختبـــار التـــائي t.test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفـــروق فـــي هـــذه المهـــارات بـــين الجنـــسين وأظهـــرت نتـــائج الاختبار وكما معروضة في الجدول (13)

الجدول (13)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير المركب تبعا لمتغر الجنس

مهارة التفكير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التفكير الناقد	ذكور	37.03	5.37	5.13	0.00
	إناث	40.95	6.29		
حل المشكلات	ذكور	130.07	14.14	5.62	0.00
	إناث	141.23	16.25		
اتخاذ القرار	ذكور	89.70	12.88	4.70	0.00
	إناث	98.04	14.36		

يتضح من الجدول (13) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للتفكير المركب (التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) عند الجنسين ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث، حيث بلغت قيم الإختبار التائي (ت) (-5.13، -5.62،-4.70) وبانحرافات معيارية (5.37، 14.14، 12.88) للذكور أما الإناث (6.29، 16.25، 14.36) وجميع هذه القيم دالة عند مستوى 0.05، إذ إن القيمة المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية وبمراجعة المتوسطات الحسابية التي كانت للذكور (37.03، و 130.07، و 89.70) أما بالنسبة للأثاث فقد بلغت المتوسطات الحسابية لديهن (40.95، و 141.23، و 98.04) وهذا يعني أن الإناث قد تفوقن على الذكور في مهارة التفكير المركب.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتي هدفت معرفة العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا. وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات ذات الصلة بها وكالاتي:

مناقشة النتائج التي أجابت عن السؤال الأول والذي ينص على: ما ستويات الانتباه لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة عكا.

فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمستويات الانتباه بين (70.02– 81.54)، وان أعلى متوسط حسابي كان للانتباه البسيط، وأقل مستوى للانتباه كان للانتباه المعرفي، ويلاحظ أن إجمالي متوسط مجالات الانتباه بلغ (76.72) وهو يشير إلى ان مستوى الانتباه لدى عينة الدراسة هو مستوى متوسط.

ويرجع ذلك الى البرنامج الذي استخدم في الفحص والذي اقتصر على الانتباه البصري إذ إن المدى الإدراكي البصري يتسع لمعلومات أكثر من أربعة أو خمسة اشياء ولكن المفحوص يركز فقط على الأشياء الأربعة أو الخمسة التي استدعاها والتي تقع ضمن اهتماماته وميوله لأنها تقع في مداه الإدراكي كما أنها ترجع الى طبيعة المثير وشدته.

"كما أشار برودبنت أن نظام الإدراك البشري قدرته محدودة فهو عاجز عن تحليل كل المعلومات التي يتم تلقيها من العضو الحسي بالطريقة نفسها وأن الوقت عند برودبنت هام جدا إذ يؤكد ان الانتباه لا يتوجه وجهة جديدة من مصدر إلى آخر قبل مرور فترة زمنية من وقت أقل يدعى زمن التغير ويبلغ (1.5) ثانية" (sens, 1983, p 104).

كما أن المرحلة العمرية التي يمر بها المراهق وهي المراهقة المبكرة والتغيرات البايولوجية العنيفة والنمو السريع فيها قد يحول الطاقة من الجوانب العقلية إلى الجوانب البايولوجية فيحدث نوع من التوافق أو الاستقرار وهذا مبدأ من مبادئ النمو والذي ينص على أن جوانب النمو تحدث بالتبادل أحياناً (الريماوي، 2003).

وإن الفرد في هذا العمر يكون في مرحلة انتقال من الطفولة إلى المراهقة فهناك حاجات لدى الفرد تسترعي انتباهه ويسعى إلى إشباعها وكذلك يقوم بتوزيع انتباهه عليها فيقل التركيز، ويفسر فلافل (Flavell, 1977) ذلك بأن قدرة الطفل على الانتباه تتحسن مع تزايد عمره وذلك استجابة لمتطلبات المهام والمواقف المختلفة.

لكي يتمكن الفرد من الوصول إلى المراحل المتطورة والراقية في النمو المعرفي لدى بياجيه عليه أن يصل الى مرحلة متقدمة من النمو المعرفي والنضج العقلي الذي يعتمد اعتماداً كبيراً على الفرص التربوية المتاحة والخلفية الثقافية والمثيرات التي يتعرض لها. إذ يختلف الافراد فيما بينهم في جميع الجوانب البايولوجية والاجتماعية والنفسية في كفاءتهم وميولهم تبعا للسن ومرحلة النمو العقلي التي وصلوا إليها، وبما أن عينة الدراسة قد تحددت بالاعمار (12، 13، 14) سنة فهي لا تزال في طريقها

الى النضج العقلي والإدراكي، وهذا ما يفسر لنـا مـستوى الانتبـاه المتوسـط لـدى عينـة الدراسة.

وهذا يتفق مـع نتـائج دراسـة لـين وجاكـسون (Len & Jackson, 1982) التـي أظهرت أن الأفراد يركـزون علـى المنبهـات المتعلقـة بأهـداف مهمـتهم وإهمـال بقيـة المنبهات التي ليس لها علاقة بمهمتهم، وأن قابليـة تركيـز الانتبـاه للأفـراد تتحـسن مـع التقدم في العمر. (Len & Jackson, 1982).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثـاني والـذي يـنص: مـا مهـارات التفكيـر المركـب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ لقرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

يتضح من النتائج التـي توصـل اليهـا الباحـث مـن خـلال حـساب المتوسـطات الحسابية لمهارات التفكير كانت متوسـطة الدرجـة لمهـارات التفكيـر المركـب، فقـد بلـغ المتوسط الحسابي لمهارة التفكير الناقد(39.26) وهو ضمن المـستوى المتوسـط، كمـا بلـغ المتوسط الحسابي لمهارة حـل المـشكلات (136.44) وتقـع ضـمن المـستوى المتوسـط، كذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي لمهـارة اتخـاذ القـرار (94.46) وهـو ضـمن المـستوى المرتفع. يقودنا هذا إلى الاستنتاج بـأن مهـارات التفكيـر المركـب لـدى طلبـة المرحلـة الإعدادية كان ضمن المستوى المتوسط، ما عدا مهارة حل المـشكلات التـي كانـت ضـمن المستوى المرتفع

نلاحظ أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط على القيـام بمهـارات التفكيـر المركـب. وهناك عدة دراسات قامت بدراسة أنواع معينة مـن التفكيـر المركـب كـل علـى حـدة أو أنها جمعت بين نوعين من مهـارات التفكيـر المركـب. اذ بينـت أن نمـو القـدرة علـى

التفكير الناقد كان متوسطاً، فنجد أن الدراسة الحالية كانت نتائجها المتعلقة بالقدرة على التفكير الناقد أنها كانت متوسطة الدرجة. وكذلك دراسة الكيلاني (1995) اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة الخطيب (1995). أما دراسة عفانة (1998) فقد اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية إذ أشارت إلى انخفاض مهارة التفكير الناقد.

فقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخطيب (1993) والتي هدفت إلى معرفة "اثر كل من الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11–14) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى".

وبالنسبة لحل المشكلات فقد أشارت دراسة الكريباني (2007) إلى وجود مستوى متوسط من القدرة على حل المشكلات، وكذلك الأمر في دراسة الرفوع والقيسي (2006) . أما الدراسة الحالية فقد خلصت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة. وربما يعود ذلك إلى كثرة المواقف التي تتطلب حل مشكلات والتي تواجه الطلبه باستمرار وخاصة في هذه الظروف التي يمرون بها فهي ظروف تتطلب التحدي بشكل مستمر مما يحفز الأفراد على إيجاد حلول لمشكلاتهم بشكل سريع ويسير لضمان وجوده في المجتمع.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت القدرة على اتخاذ القرار فقد كانت دراسات تجريبية هدفت إلى التعرف على مدى أثر برنامج تدريبي في تنمية هذه القدرة.

وبشكل عام فقد أشارت نتائج تطبيق مقاييس التفكير المركب بأبعاده الثلاثة (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية قد حصلوا على درجة متوسطة في مهارات التفكير المركب، ويعزى ذلك إلى أن المرحلة العمرية

التي تناولتها الدراسة (12، 13، 14) سنه هي في طور النمو العقلي والمعرفي وبدايات المرحلة الشكلية عند بياجيه والتي تمتد عبر مرحلة المراهقة المبكرة إذ يقول بياجيه أنها مرحلة إعداد، يستطيع المراهقون خلالها القيام باكتشافات صحيحة، ومعالجة عمليات مجردة معينة، ولكن يبقى أسلوبهم غير ناضج بعد. إذ لا يزالون غير قادرين على التوصل بعد إلى برهان منظم ودقيق لتاكيداتهم أو إصرارهم، وتسمى هذه المرحلة الفرعية بانبثاق عمليات التفكير الشكلية.(Rice & Dolgin, 2005).

ويؤكد بياجيه كذلك على أن قدرات الانطلاق من الخبرات الحسية إلى الفهم المجرد ونقل تركيزهم من عالم الاحتمالات إلى الحقائق الملموسة. وبهذا يستطيع المراهق أن يفكر ويفهم بناء على الفرضيات المتصوره (مايرز، 1993).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين متوسط الانتباه ومهارات التفكير المركب، فقد بلغ معامل الارتباط بين التفكير الناقد والانتباه (0.18) وهذا المعامل دال عند مستوى 0.05، كما تبين أن معامل الارتباط بين حل المشكلات والانتباه بلغ (0.20) وهو دال عند مستوى 0.05، كما بلغ معامل الارتباط بين اتخاذ القرار والانتباه (0.44) وهو دال عند مستوى 0.05 أيضاً.

ومن هذه النتائج نرى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وقد أتت النتائج على هذا النحو لأن ارتفاع القدرة على مهارات التفكير المركب مرتبطة بالانتباه، فقد أشار فلين ويومنسكي (Fallen & Umansky, 1985) إلى أن الانتباه يمهد الطريق لعمليات الإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات. ويتفق علماء علم النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية، تتطلب الانتقاء والتركيز. وهناك من يرى أن القدرة على اتخاذ القرار تتطلب مقدرة على تركيز الانتباه. فقد أشارت معظم موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي التي تناولت التفكير الناقد، حل المشكلات، واتخاذ القرار، الى وجود مستوى متوسط من الانتباه على الأقل هو شرط لازم لكي يتمكن الفرد من القدرة على التفكر والتوصل إلى اتخاذ القرار وحل المشكلات. (العتوم، 2004).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى إلى متغير الجنس؟

يتضح من النتائج أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية لمجالات مهارات التفكير المركب، حيث بلغت قيم الاختبار التائي (ت) (t. test) (−5.62، −4.70، −5.13) وجميع هذه القيم دالة عند مستوى 0.05 ، وبمراجعة المتوسطات الحسابية نلاحظ أن الإناث قد تفوقن على الذكور في مهارات التفكير المركب فقد كانت درجات الإناث مرتفعة على كافة المقاييس، أما في مستويات

الانتباه فلا توجد فروق بين الجنسين إذ إن الفروق بين المتوسطات لم ترتق إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد أشارت عدة دراسات إلى ارتفاع قدرة الإناث في التفكير المركب (التفكير الناقد، حل المشكلات، اتخاذ القرار) كذلك أشارت عدة دراسات مثل دراسة أبو جودة (2004) إلى ارتفاع مستويات الإناث في القدرة على التفكير الناقد، ولكن بالمقابل خلصت دراسة العبداللات (2003) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. أما بالنسبة للانتباه فقد اشارت نتائج دراسة الشحروري (2000) ودراسة خليل (ب.ت) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بمستويات الانتباه، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، ولكن اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جديد (2004) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على متغير الانتباه وذلك لصالح الاناث. ولكن لم يجد الباحث دراسات بحثت في العلاقة بين مستويات الانتباه ومهارات التفكير المركب باختلاف متغير الجنس وهذا الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

ويرى الباحث أن هذا السبب هو سبب اجتماعي فإقبال الإناث على التعليم ورغبتهن في التفوق لإتاحة الفرصه لهن في المجتمع أكثر من السابق جعلهن يبذلن جهداً في التفكير والتركيز حتى يكن في الطليعة مقارنة بالذكور إذ إن أعباء الحياة وتكاليفها ارهقت كاهل الطلبة فمنهم من يشتغل ليكمل دراسته ومنهم من حمل هموما في هذا العمر قبل أوانه، وإن نظرة المجتمع إلى الذكور ووضع أملهم فيهم جعل هذه الفئة تتحمل المسؤولية بشكل كبير حتى أن لم نقم بتحملها بشكل مباشر خاصة في هذا القطاع وفي هذه الظروف.

المقترحات والتوصيات:

ومن خلال ما أظهرته النتائج يقترح الباحث ما يلي:

1. التوجه نحو الاهتمام بموضوع الانتباه والعمل على تدريبة من خلال برامج متعددة تسعى إلى ذلك، كون عملية الانتباه من العمليات الهامة والرئيسة في إنجاح العملية التعلمية التعليمية في المجال التربوي.
2. الاهتمام بالمناهج الدراسية كتفعيل لما تنص عليه المناهج الدراسية من أهداف تربوية في تنمية الانتباه والتفكير المركب عند الطلبة وذلك عن طريق وضع بعض التدريبات اللازمة لذلك والأحاجي والتي تمارس فعليا في غرفة الصف.
3. العمل على تطوير بيئة مدرسية مناسبة وفعالة تنمي المهارات العقلية العليا لدى الطلبة خاصة في المدارس الإعدادية، باعتبارهم مراهقين.
4. تشجيع تقنية الحاسوب وشاشات العرض والاستعانة ببرامج من شانها تطوير وتدريب الانتباه والتفكير بكافة أنواعه والعمل ضمن مجموعات في الصف (العمل التعاوني) التي من شأنها أن تطور انتباه الطلبة وتعمل على تدريب الانتباه الانتقائي لفائدته في المجال التربوي .
5. إجراء دراسات تهدف إلى تشخيص شدة الانتباه عند أعمار مختلفة من الطلبة.
6. إجراء دراسات متعمقة تخص عمليات التفكير المركب عند طلبة الجامعة.

المـــــــــــــــراجـــــــــــــــع

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي (2003) **اثر استخدام برنامج تدريبي مستند الى نظرية الحل الابداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن.** رسالة جامعية دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد، بكر. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. دار المسيرة. عمان: الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي، (2000). **علم النفس التربوي**. دار المسيرة، عمان: الأردن.
- أبو جوده، صافيه سليمان محمد (2004) **اثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد : (التحليل، الاستدلال، والتقويم) لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في محافظة الزرقاء في الاردن**. رسالة جامعية دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان الاردن.
- أبو رياش، حسين محمد و قطيط، غسان يوسف. (2008). حل المشكلات. دار وائل للنشر. عمان: الأردن.
- أبو رياش، حسين محمد. (2007). **التعلم المعرفي**. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- أبو لطيفة، لؤي حسن محمد. (2005). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات تفكير الأولويات لدى طلبة الصف السابع الأساسي على تطوير مهارة تفكير اتخاذ القرار.** رسالة جامعية (دكتوراه) غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان: الأردن.

- اندرسون، جون ار. (2007). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**. ترجمة: محمد صبري سليط. دار الفكر . عمان: الأردن.
- بدير، كريمان. (1993). علم النفس المعرفي. عالم الكتب، القاهرة: مصر.
- البرصان، فاطمه سليم (2001) **اثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة جامعية ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان: الاردن.
- تايلور، أن. (1996). **مدخل إلى علم النفس**. ترجمة: عيسى شعبان، ط2. منشورات وزارة الثقافة. دمشق: سوريا.
- توق، محيى الدين، و قطامي، يوسف، عدس، عبد الرحمن. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. دار الفكر. عمان: الأردن.
- جابر، جابر عبد الحميد. (2008). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، دار النهضة العربية. مصر.
- الجابري، نهيل محمد رجب (2005) **اثر تعلم برمجة الحاسوب بلغة بيسك المرئية في تمنية القدرة على النمذجة الرياضية وحل المشكلات لدى طلبة الجامعات في الاردن**. رسالة جامعية دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- جديد، لبنى (2004) **العلاقه بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل**. رسالة جامعية: ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. دار الفكر. عمان، الأردن.

- الجسماني، عبد العلي. (1994). **علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية.** الدار العربية للعلوم. بيروت: لبنان.
- حواشين ، مفيد نجيب (2004) **اثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. من منشورات مجلة البلقاء. جامعة عمان الاهلية.**
- الخشرمي، سحرز (2004). **العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.** رسالة جامعية غير منشورة. الرياض: دليل المعلم والأسرة. جامعة الملك سعود.
- الخطيب، محمود. اثر كل من الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد. رسالة جامعية دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان: الاردن.
- خليل،منير حسن جمال. **(بدون تاريخ). مستويات العبء الإدراكي وأثرها في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي المبكر والانتباه الانتقائي المتأخر –دراسة تجريبية.**
- دي بونو، ادوارد. (1997)، أ. **التفكير العلمي.** ترجمة خليل الجيوسي. منشورات المجمع الثقافي. أبو ظبي.
- الرفوع، محمد احمد والقيسي، تيسير خليل. علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. **المجلة التربوية** – مجلس النشر العلمي. العدد 92، سبتمبر 2009. الكويت.
- الريماوي، محمد عودة، (2003). علم نفس النمو: للطفولة والمراهقة، عمان: دار المسيرة، الأردن.

- الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). **علم النفس المعرفي.** دار الشروق. عمان: الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات.** دار النشر للجامعات. القاهرة: مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2006). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات.** دار النشر للجامعات. القاهرة: مصر.
- سالم، عماد سليمان عبد المحسن. (2001). **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات.** رسالة جامعية (ماجستير) غير منشورة. جامعة القدس. القدس: فلسطين.
- السرور، ناديا، (1998). فاعلية برنامج تثقيفي (نحو والدية أفضل) في رفع مستوى وعي الأمهات في مجال نمو الطفل وتطوره وأسس العناية به، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** مجلد 25، العدد2.
- السطحية، ابتسام. (1991). **دراسة تشخيصية لاضطراب الانتباه عند الأطفال.** رسالة جامعية (ماجستير) غير منشورة. جامعة طنطا. مصر.
- سولسو، روبيرت. (2006). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة واخرون. دار الفكر الحديث. الكويت.
- سليمان، ممدوح محمد و عبد السلام، فاروق. (1982). **اختبار التفكير الناقد.** جامعة أم القرى. مكة المكرمة: السعودية.

- سويدان، رجاء روحي درويش (2008) **فاعلية برنامج تدريبي موجه لتعليم التفكير في التحصيل في العلوم وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار.** اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- السيد، الفرحاتي محمود و الباز، أحلام حسن. (2008). **التكون العقلي المعرفي للمتعلم "المعايير وتحقيق الجودة"**. دار الجامعة الجديدة للنشر. الإسكندرية: مصر.
- الشحروري، مها حسني (2000) **اثر الاثراء البيئي التربوي في تنمية القدرة على الانتباه لدى اطفال الرياض في مدينة عمان. اطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان: الاردن.**
- شعبان، عمر خالد عيسى (2007) **اثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي المستندة للنظرية التوليدية في تنمية تحصيل الطلبة ومهارات تفكير اتخاذ القرار لديهم.** رسالة جامعية دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن
- شواشرة، عاطف حسن. (2004). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات.** رسالة جامعية (دكتوراه) غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد: الأردن.
- عبد الحميد، والسيد. (2000). صعوبات التعلم. دار الفكر العربي. القاهرة: مصر.
- العبداللات، سعاد(2003) **والتي هدفت الى معرفة اثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الاساسي.** اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- العبيدي، شيماء صلاح، (1999). **بناء مقياس قصور الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية/ ابن رشد.

- العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق.** دار المسيرة . عمان: الأردن.
- عصفور، وصفي وطرخان، محمد. (1999). **التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي.** مجلة المعلم. عمان: الأردن.
- العلاونه، مهدي نبيل. (2003). **اثر تعلم التربية الموسيقية في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس.** رسالة جامعية (ماجستير) غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية . نابلس: فلسطين.
- عليوه، رائد محمد حسن (2006) **اثر استخدام نموذجي : البنائي للتعلم وحل المشكلات الابداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء اسلوبهم المعرفي.** رساله جامعية دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- القرعان، عبد الجليل عبد النبي (2003) **اثر برنامج تعليمي مستند "لنظرية ستيرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الاول الثانوي (أدبي/علمي)** . رسالة جامعية دكتوراه غير منشوره. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- قطامي، يوسف. (1990). **تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه.** الأهلية للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- القيسي، رؤوف محمود، (2008). **علم النفس التربوي.** دار دجلة، عمان: الأردن.
- الكريباني، احمد سويلم نزال(2007) **مستويات التكيف النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وطالبات كلية**

التربية الاساسية التابعة لهيئة التعليم التطبيقي في دولة الكويت. رسالة جامعية ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.

- مايرز، شيت. (1993). **تعليم الطلاب التفكير الناقد**. ترجمة عزمي جرار. مركز الكتب الأردني. عمان: الأردن.
- محمود، الفرحاتي السيد و حسن، أحلام الباز. (2008). **التكوين العقلي المعرفي للمتعلم: المعايير وتحقيق الجودة**. دار الجامعة الجديدة للنشر. الإسكندرية: مصر.
- محمود، محمد سليم محمد (2005) **اثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيلوجية والاتجاهات نحو الاحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة جامعية. دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الاردن.
- محمود، محمد مهدي، وعيسى، مصطفى، (1985). دراسة تجريبية عن أثر الضوضاء على عملية التعلم، **مجلة آداب المستنصرية**، العدد 11.
- مسلم، إبراهيم. (1994)، **الجديد في أساليب التدريس : حل المشكلات، تنمية الإبداع، تسريع التفكير**. دار البشير، عمان، الأردن.
- منصور، علي والأحمد، أمل. (1996). **سيكولوجية الإدراك**. سوريا : منشورات جامعة دمشق.
- النعيمي، مهند محمد عبد الستار، (1999). **اثر بعض المتغيرات على الانتباه (دراسة تجريبية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- هولس، ستيوارت هـ، واجث، هوارد، وديز، جيمس، (1983). **سيكولوجية التعلم**. ترجمة فؤاد أبو حطب، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة: مصر.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, J. (1995). Cognitive psychology and its implications, (4th ed), W.H. New York :Freeman and Company,.
- Arsham, Those in, (2001). Making hard decisions(electronic version). File: decision 20% making.html4/2/1423.
- Ashcraft, M (1994). Human memory and cognition. Harper collins college Pup. New York, America.
- Barkly, Russell, A. (1998). Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. Internet.P: http://www.sciam.com/1998/Barkley.html.
- Bransford, J.D. & Stein, B.S. (1995). The ideal problem solver. Freeman & co.N.Y.
- Branson, M. (2000). Self regulation in early childhood. N.Y. The Guilford Peers. London.
- Cain, R & Cain, G. (2002). The Brain/ Mind Principles wheel. http://www.cainlearning.com/pwhee.
- Carlson,N.R. (1998). Physiology of behavior, (5 th ed). Allyan and Bacon.
- Chauhan, S.S. (1995). Advanced Educational Psychology. New Delhe: Vikas publishing House LTD.
- Cool, Valerie A. (1994). Experimental Effects of Radio and Television Distracters on children's on Mathematics and Reading Assignments. Journal of Experimental Education, Vol. 62, NO.3.
- De bono, E. (1998). Creativity and constructive thinking. http://www.edwardbono.com/debono/msgoze.htm.
- De bono, E. (2004,c). MIM store front-Edward De – bono's Lateral Thinking. http://www.mimedu/mdb/leve-PP0902-12004.htm.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. In L.S. Shuiman (Ed), Review of in Education 5. Itasca: peacock.

- Elstein, A & Schwarz, A (2002). Clinical problem solving and diagnostic decision making: selective review of the cognitive literature. British medical Journal, vol324 (7339), 729; (AN 6447721).
- Eysenck, M, & Kean, M. (2000). Cognitive psychology a students hand book. (4th) Edition, Psychology Press Ltd.
- Fallen, Nancy & Umansky, Warren. (1985). Young Children with Special Needs. Ohio: Charles, E. Merrill publishing company.
- Flavell, J.H. (1977). Cognitive Development. NJ: Prentice – Hall.
- Hodgkinson, G. (2003). The interface of cognitive and industrrial, work and organizational psychology. Journal of Occupational and organizational psychology, Vol. 76 (1), 1; (AN 9382656).
- Howard, D.V.(1983). Cgnitive psychology : Memory language and thought. Darlene .V. Howard.
- Len, C, & Jackson, R (1992). Faking it: A looking into the mind of a cretive lerner. Porsmouth, NH Boynton/ cook.
- Linser. (1979). Attention and The Problem of capacity. In cognition and reality.
- Matlin, M., (1994). Cognition (3rd) edition harcourt brace publishers, University of New York.
- Rice, F.P. & Dolgin, K.G. (2005). The Adolescent: Development Relationships, and Culture (11^{th}. ed) Boston, Pearson: Allyn and Bacon.
- Robbert j . Doman Jr. (1986). The Lerning Environment. Volume 6, No. 10. http://www.nacd; org larticles/Inrgenvn.html.
- Rocdiger, Henry L & Rushton, J. Philippe & Capaldi, Elizabeth, D. (1984). Cognitive psychology. United state, America.
- Rubinstien, M.F. (1986). Tools for thinking and problem solving. Hall, Prentice Cliffs; A. Englewood. J.

- Schmidt, R.A & Lee, T.D. (1999). Motor control and learning: A Behavioral emphasis (3 rd ed). Richard A. Schmidt and Timothy D. Lee.
- Schunk, D.H. (1991). Learning Theories: An Educational Perspective. New York Macmillan.
- Schunk, D.H. (2000). learning theories: An educational perspective. (3rd ed). New Jersy: printice hall, Inc.
- Sen, Anmia. (1983). Attention and distraction, Newdelhi, India.
- Solso, R. (2001). Cognitive psychology. (6th) Edition Allyn & Bacon.
- Solso, R. (2006). Cognitive Psychology. 3nd Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Solso, Robert L , (1998) Cognitive Psychology, 5thed. University of Nevada, eno Allyn & Bacon, Boston.
- Sternberg, Robert. (2003). Cognitive psychology. Thomson / wadsworth: Australia: Belmont, CA.
- Weiss, P. (2000). Brain – Based Learning, Training and Development, Academic search Premier, Jul. Vol. 54,Issue 7. P. 20.
- Woolfolk, A. (1997). Education psychology. Simon & Schustr company, USA.

الملاحق

ملحق رقم(1)

مقياس الانتباه

الاسم : ____________________________ **العمر :** ______ **الجنس :** ________

المدرسة : ______________________ **الصف "الشعبة" :** __________

Game 1: ________________

Game 2: ________________

Game 3: ________________

Game 4: ________________

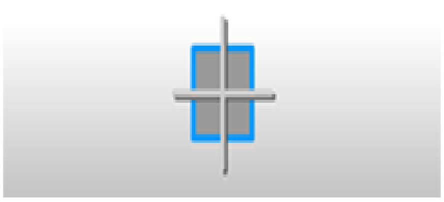
عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

وضع هذا المقياس ليقيس مدى قدرتك على تركيز الانتباه.

ويحتوي هذا المقياس على (4) مجموعات من الاشكال تظهر على شاشة الحاسوب التي امامك والتي تتطلب منك ان تقوم بالتركيز بها وان تقوم بالضغط على اسهم لوحة المفاتيح عند مشاهدتك للشكل .

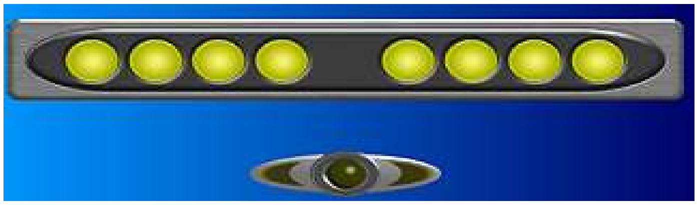
تتطلب كل مجموعة استجابه بطريقة مختلفة عن الأخرى، والعرض التالي يبين لك عزيزي الطالب كيفية الاستجابة على كل مجموعة من هذه المجموعات:

أ- المجموعة الأولى: تقيس الانتباه البسيط، إذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:



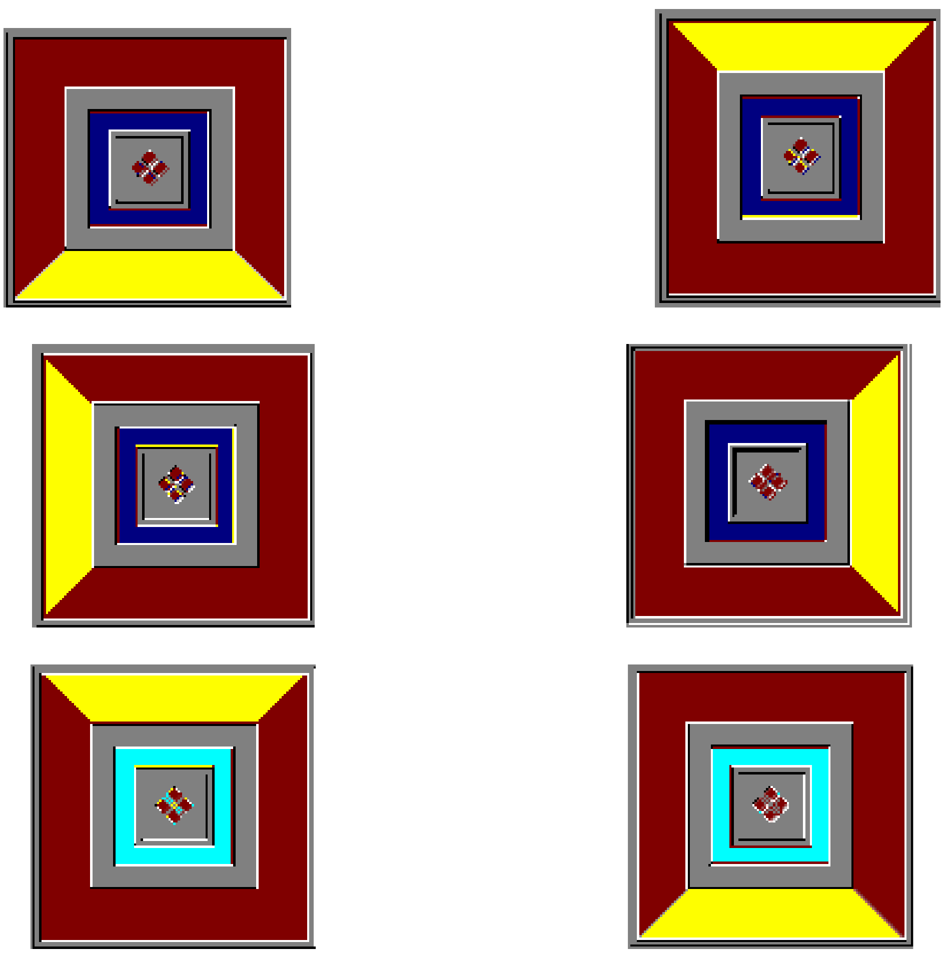
كما ترى عزيزي الطالب يظهر أمامك الشكل السابق فهو يظهر لمرة واحدة ويختفي عليك ان تقوم بالضغط على السهم المشير إلى أسفل على لوحة المفاتيح عند ظهور هذا الشكل.

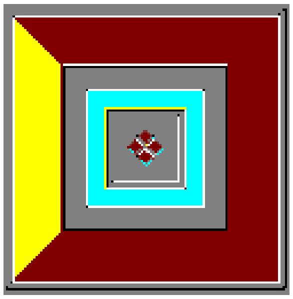
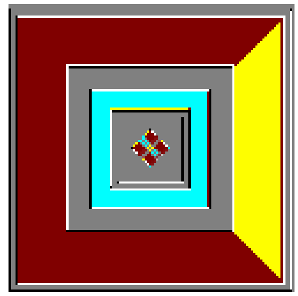
ب- المجموعة الثانية: الانتباه المفاهيمي، إذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:



كما ترى عزيزي الطالب أن هناك مجموعتان من الدوائر الصفراء المضاءة تظهر مجموعة قبل الأخرى على الشاشة والمطلوب منك أن تقوم بالضغط على السهم الأيمن الموجود على لوحة المفاتيح إذا بدأت المجموعة الموجودة على الجهة اليمنى بالظهور أولا، وإذا ظهرت المجموعة الموجودة على الجهة اليسرى أولا قم بالضغط على السهم المشير إلى اليسار على لوحة المفاتيح.

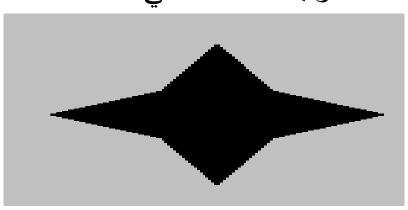
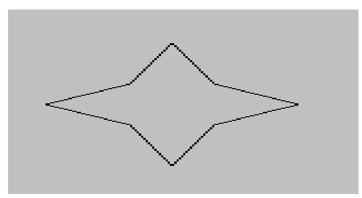
جـ- المجموعة الثالثة: الانتباه المعرفي، يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي بعدة أوضاع مختلفة:



عزيزي الطالب في هذه المرحلة يظهر الشكل السابق بعدة أشكال مختلفة إذ في كل مره تضيء زاوية من زوايا هذا المربع والمطلوب أن تقوم بالضغط على السهم الذي يشير إلى الاتجاه الذي ظهرت به الإضاءة، ولكن هنالك حالة يظهر اللون الأزرق السماوي، ففي هذه الحالة قم بالضغط على (Alt+Shft) على لوحة المفاتيح ومن ثم الضغط على السهم الذي يشير إلى الاتجاه الذي أضاء في المربع.

د- المجموعة الرابعة: الانتباه الآلي، إذ يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي:

يظهر شكل المعين بشكلين مختلفين إذ يظهر مرة فارغ ومن ثم يتلون بالأسود ففي هذه الحالة قم بالضغط على السهم المشير إلى الأسفل على لوحة المفاتيح عندما يظهر الشكل الفارغ، ولكن عندما يظهر الشكل على الشاشة باللون الأسود دفعة واحدة ففي هذه الحالة لا تضغط على لوحة المفاتيح.

من فضلك لا تترك أي مجموعة دون الإجابة عليها وتأكد أن استجابتك ستظل بسرية تامة. ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

وشكرا لك على حسن التعاون

الباحث

اسماء المحكمين لبرنامج قياس الانتباه

اسماء المحكمين لبرنامج قياس الانتباه

1. الاستاذ الدكتور سامي ملحم
2. الاستاذ الدكتور مصطفى عيسى
3. الاستاذه الدكتوره شذى العجيلي
4. الاستاذ الدكتور حارث عبود
5. الاستاذ الدكتور محمد ابو عاليه
6. الاستاذه الدكتوره سميه المحتسب
7. الدكتور امجد ابو جدي
8. الدكتوره وسام بريك
9. الدكتور مفيد حواشين
10. الدكتور احمد الشيخ

ملحق رقم (2)

اختبار التفكير الناقد

تعليمات الاختبار :

يشمل هذا الاختبار على خمسة اختبارات فرعية صممت للتعرف على مدى قدرتك على التفكير الناقد:

- لا تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك.
- لا تضع اية علامات على هذه الصفحة.
- ضع كل العلامات الخاصة بالاجابة على ورقة الاجابة المنفصلة المعطاة لك.
- قبل ان تجيب على اسئلة كل قسم اقرا التعليمات الخاصة بدقة تامة.
- اذا رغبت في تغيير احدى اجاباتك تأكد من محو الاجابة السابقة تماماً.
- لا تترك سؤالا دون ان تجيب عليه.

مع تمنياتي لكم بالنجاح

الباحث

معرفة الافتراضات

تعليمات

- يبدا كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة، وياتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك ان تقرر ما اذا كان كل افتراض يمكن الاخذ به حسب ما جاء في العبارة ام لا.

واذا اعتقدت ان الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة املا المربع الذي امـــام رقـــم الافتراض (في ورقة الاجابة) تحت كلمة وار. واذا اعتقدت ان الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة املا المربع الذي امام رقم الافتراض (في ورقة الاجابة) تحت كلمة غير وارد.

- وفيما يلي مثال يوضح كيف تملا المربعات في ورقة الاجابة.

مثال:

لطالما كان الطفل في سن مبكرة، على الاباء ان يتسامحوا عند قيامه باعمال يعتبرها الاباء خاطئة.

افتراضات مقترحة

	الافتراض	
	وارد	غير وارد
1. الاباء غير متسامحين مع ابنائهم.	☐	☐
2. الأطفال في سن مبكرة لا يدركون ان اعمالهم خاطئة.	☐	☐
3. الأطفال لا يخطئون.	☐	☐

العبارة: مع ان التلفزيون من افضل الوسائل الا انه لا يصلح لكل مجالات التعليم.

افتراضات مقترحة

1. يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم.
2. توجد وسائل تعليمية اخرى غير التلفزيون.
3. الوسائل التعليمية الاخرى افضل من التلفزيون.

العبارة: ان علاقة الطفل بابويه هي الاساس الذي يبنى عليه علاقته مع الاخرين فيما بعد.

افتراضات مقترحة

4. يلعب الوالدين دورا هاما في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية.
5. الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقته مع الاخرين بنفسه.
6. هناك تاثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.

العبارة: بعض الوصفات الطبيعية في علاج الانسان اكثر من الادوية التي يقررها الطبيب.

افتراضات مقترحة:

7. كل الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الانسان اكثر من الادوية التي يقررها الطبيب.
8. الاطباء لا يعرفون الوصفات الطبية.
9. هناك بعض الوسائل الاخرى تفيد في علاج الانسان غير الادوية التي يقررها الطبيب.

العبارة: بعض السلوك الانساني سلوك حيواني.

افتراضات مقترحة

10. يشترك الانسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك.
11. السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية.
12. السلوك الانساني يتسم بالمرونة.

العبارة: ابراهيم حسن الحظ لان عمله قريب من منزله، وليس لديه مشاكل في المواصلات.

افتراضات مقترحة

13. ليس عند العاملين مشاكل في المواصلات.
14. اذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل في المواصلات.
15. يكون العاملون سيئي الحظ اذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.

التفسير

تعليمات

- كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارتقصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.
- افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار ان كل شيء وارد في العبارة صادق، والمشكلة هي ان تحكم على ما اذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردةفي العبارة منطقيا وبغير شك كبير ام لا.
- اذا كنت تعتقد ان النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملا المربع الذي امامها تحت كلمة "النتيجة مترتبة".
- اذا كنت تعتقد ان النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملا المربع الذي امامها تحت كلمة "النتيجة غيرمترتبة".

مثال:

يحصل امين على درجة النهاية العظمى في مادة الرياضيات في امتحان الثانوية العامة، ولقد درس امين في مدرسة الشريف حسين في مدينة عمان.

نتائج مقترحة	النتيجة: مترتبة	النتيجة: غير مترتبة
1. جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على النهاية العظمى في مادة الرياضيات.	☐	☐
2. محتمل ان يكون امين متفوقا في كل المواد.	☐	☐
3. امين طالب محبوب من كل زملائه.	☐	☐

العبارة: يهتم المسؤولون عن التعليم في مدارسنا بتدريس اللغة الانجليزية ذلك لانها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها.

نتائج مقترحة

16.يجب ان لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانجليزية بدون اللغات الاخرى بل ندرسها جميعا على قدم وساق.

17.لا يمكن ان نستغني عن دراسة اللغة الانجليزية.

18.يجب ان يتعلم الاجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل ان تعلم اللغة الانجليزية في مدارسنا.

العبارة: بينت احدى الدراسات ان الاطفال الاناث يتفوقن على الاطفال الذكور في الطلاقة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الاناث في القدرة الحسابية.

نتائج مقترحة

19.كل الاناث افضل من الذكور في قواعد اللغة العربية.

20.كل الذكور اقل طلاقة لغوية من الاناث.

21.ان هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.

العبارة: ادت الحضارة الغربية الحديثة الى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب في الوقت الذي يتمسك فيه الاباء بتقاليدنا وعاداتنا واخلاقنا العربية.

نتائج مقترحة

22.عاداتنا افضل من عادات الغربيين.

23.الاباء مخطئون تماما لانهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.

24.للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.

العبارة: يبين علماء الاجتماع الحضري ان وسط المدينة عادة ما يكون مزدحما بالسكان والمتاجر، ويقل الازدحام كلما بعدنا عن منطقة الوسط، الا ان المناطق القريبة من المدن عادة ما تكون مزدحمة باولئك الوافدين اليها من الريف ممن ينتمون الى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

نتائج مقترحة

25.كل اهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا.

26.كل اهل المدن من طبقات اجتماعية عليا.

27.بعض من ياتون من المناطق القريبة من المدن هم من الطبقات الاجتماعية الدنيا.

العبارة: ان عددا كبيرا من الطلاب الناجحين في الثانوية العامة لا يحصلون على المجموع الذي تقبله الجامعات، ويتجهون الى اعادة الامتحان عمام بعد اخر، وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية، التي يمكن استغلالها بصورة افضل.

نتائج مقترحة

28.اغلبية الطلبة الناجحين في الثانوية العامة لا يدخلون الجامعات.

29.بعض الطلبة يعيدون امتحان الثانوية العامة مرتين او ثلاث مرات قبل ان يحصلوا على المجموع الذي تقبله الجامعات.

30.السماح للطلاب بدخول امتحان الشهادة الثانوية اكثر من مرة امر يحتاج الى اعادة النظر

تقويم المناقشات

تعليمات

- يبدا كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال، وياتي بعد كل سؤال عدة اجابات، والمطلوب منك هو ان تحكم على كل اجابة هل هي قوية ام ضعيفة؟.

الاجابات القوية: هي الاجابات الهامة، والتي تتصل مباشرة بالسؤال.

الاجابات الضعيفة: هي الاجابات التي تتصل مباشرة بالسؤال او تكون ذات اهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.

- فاذا كنت ترى ان الاجابة قوية املا المربع الذي في ورقة الاجابة تحت كلمة قوية، اما اذا كنت ترى ان الاجابة ضعيفة املا المربع تحت كلمة ضعيفة.
- فيما يلي مثال يوضح كيفية ملا المربعات في ورقة الاجابة.

مثال:

هل من الضروري وضع قانون لتحديد الاجور بين العمال واصحاب العمل؟

اجابات مقترحة

الاجابة

	قوية	ضعيفة
1. نعم: لان من واجب الدولة حماية العمال.	☐	☐
2. لا: فيجب ترك هذه الافراد يقدرونها بانفسهم.	☐	☐
3. لا: فوسائل الاعلام والتوجيه يمكن ان تحقق هذه الغاية.	☐	☐

السؤال: هل يمكن ان تعمل المراه في مهنة الطب اذا كانت مؤهلة لذلك؟

<u>اجابات مقترحة</u>

31. نعم : المراة تعمل الان في كافة الميادين.
32. لا : المراة قد تخجل في مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال.
33. لا : لان مسؤولية الام هي تربية اطفالها.

السؤال: هل من الواجب ان يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحد؟

<u>اجابات مقترحة:</u>

34. نعم: حتى ينبغي على التلاميذ ان يتعلموا انهم لا يستطيعون دائما ان يحققوا رغباتهم في الاستذكار بطريقتهم الخاصة.
35. نعم حتى يتعود الاتلاميذ على الدقة والنظام.
36. لا: فهناك فروق فردية بين التلاميذ وعلى ذلك يجب ان يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.

السؤال: هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟

<u>اجابات مقترحة:</u>

37. لا: لان التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة الشخصية المستقلة.
38. نعم: فالفتاة تعرف امورها الدينية والمعيشية عن طريق التعليم.
39. لا: لان الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.

السؤال: هل ينبغي ان نسمح للابناء بمناقشة اباءهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟

<u>اجابات مقترحة:</u>

40. لا: فاحترام الاباء فوق كل اعتبار.
41. نعم: فالابناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات.
42. لا: لان الابناء اذا اعطوا حرية كاملة، فانها تؤثر على شخصياتهم سلبا.

السؤال: هل كان التعليم في الماضي افضل من التعليم الان؟

<u>اجابات مقترحة</u>

43. لا: لان البرامج التدريسية وطرق التدريس تحسنت كثيرا في هذه الايام.
44. نعم: لان المواد كانت اصعب منها عن الان.
45. نعم: فالتلاميذ كانوا اكثر طاعة لمدرسيهم عن الان.

الاستنباط

تعليمات

- يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين ياتي بعدهما نتائج مقترحة، اعتبر العبارتين صحيحتين تماما حتى، حتى لو كانت احداهما، او كانتا معا ضد رايك، ثم اقرا النتيجة الاولى فاذا وجدت انه مشتقة تماما من العبارتين املا المربع الذي اما رقم النتيجة (في ورقة الاجابة) تحت كلمة **صحيحة**.
- اما اذا وجدت انها غير مشتقة من العبارتين املا المربع الذي امام رقم النتيجة (في ورقة الاجابة) تحت كلمة **غير صحيحة**، وهكذا.....
- المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الاجابة.

مثال:

الشجاع من يدافع عن وطنه وليد يدافع عن وطنه.

اذن :

	النتيجة	
	صحيحة	**غير صحيحة**
1. كل الناس تحب الدفاع عن اوطانهم.	☐	☐
2. وليد شجاع.	☐	☐
3. وليد جبان.	☐	☐

العبارة: الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء.

اذن:

46. حمدي طالب مثابر.
47. المجتهدون في الفيزياء اكثر تحصيلا في المدرسة.
48. المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.

العبارة: اذن عومل الطفل معاملة حسنة فانه ينشا ميالا الى معاملة الاخرين بالمثل، كثيرا من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم.

اذن:

49. اذا كان الشخص يميل الى معاملة الاخرين معاملة حسنة، فلا بد انه عومل معاملة حسنة في طفولته.
50. كثير من الناس يميلون لمعاملة الاخرين معاملة حسنة.
51. اذا عومل الطفل معاملة سيئة فانه يعامل الاخرين بالمثل.

العبارة: كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل.

اذن:

52. ليس بين البخلاء من هو عربي.
53. كل المخلصين في العمل كرماء.
54. بعض المخلصين في العمل كرماء.

العبارة: اكثر خريجي كليات الطب اذكياء جدا، ابراهيم خريج كلية الطب.

اذن:

55. ابراهيم متوسط الذكاء.
56. بعض خريجي كلية الطب متوسطي الذكاء.
57. ابراهيم ذكي جدا.

العبارة: كل الذين يميلون الى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.

اذن:

58. الذين لا يميلون الى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.
59. الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون الى المرح.
60. ليس بين من يميلون الى المرح من لا يحيب مشاهدة التلفزيون.

الاستنتاج

تعليمات

- يبدا كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل على بعض الوقائع، عليك ان تعتبرها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عددا من الاستنتاجات.
- اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة او الخطا وستجد في ورقة الاجابة اما رقم كل استنتاج خمسة مربعات يوجد اعلاها الكلمات الخمس التالية:

  صادق تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماما.
- المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الاجابة.

مثال:

حضر الف من تلاميذ السنة الاولى الثانوية اجتماعا اختياريا في نهاية الاسبوع في احدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الاجناس، ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم بين شعوبهم، لانهم شعروا بانها من اكثر الموضوعات اهمية في الوقت الحاضر.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطئه	خاطئ تماما
1. يتراوح سن معظم هؤلاء الطلبة بين 19– 20 سنة.					
2. جاء هؤلاء التلاميذ من جميع انحاء العالم.					
3. ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط.					
4. شعر بعض تلاميذ السنة الاولى الثانوية ان مناقشة العلاقة العنصرية، ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم عمل هام ومفيد.					
5. هؤلاء التلاميذ اللذين حضروا الاجتماعلديهم اهتمام اشد بالنواحي الانسانية او المشكلات الاجتماعية الشاملة عن معظم طلاب السنة الاولى الثانوية.					

العبارة: أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي، وكانت النتيجة ان نال شريف اغلبية الاصوات بينما حصل الطلاب على عدد اقل من الاصوات.

<u>استنتاجات مقترحة</u>

61. الطلاب الاخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.
62. شريف هو احسن الطلاب من الناحية العلمية.
63. شريف هو اكثر الطلاب احتراما لزملائه.
64. شريف يحب جميع افراد اسرته ويبادلونه الحب.
65. الطلاب الاخرون متفوقون علميا، وغير متفوقين اجتماعيا.

العبارة: ينصح اطباء الاسنان الاطفال بالاقلال من اكل الحلوى قبل النوم لاننا بذلك نحميهم من تسوس الاسنان.

<u>استنتاجات مقترحة:</u>

66. الاقلال من اكل الحلوى قبل النوم له ايضا مضاره.
67. الاقلال من اكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الاسنان.
68. يكفي جدا لوقاية الاطفال من مرض تسوس الاسنان ان تمنع الاطفال من اكل الحلوى.
69. ليس هناك مسببات اخرى لمرض تسوس الاسنان سوى الاكثار من اكل الحلوى قبل النوم.
70. توجد نسبة كبيرة من الاطفال مصابين بمرض تسوس الاسنان.

العبارة: واجب العلماء ان يرفعوا الشعب الى علمهم، والا يهبطوا بعلمهم الى الشعب لسببين:

الاول: ان مستوى الشعب يجب ان يرتفع دائما.

الثاني: ان العلم يجب ان يحتفظ بحقائقه، ولا يهبط بمستواه.

<u>استنتاجات مقترحة:</u>

71. ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق ايضا على الفلسفة والفن.
72. احد اهداف العلم الرئيسية هو رفع مستوى الشعب.
73. الهبوط بالعلم يؤدي الى هبوط مستوى الشعب بنفسه.
74. احتفاظ العلم بحقائقه اهم من فهم الشعب له.
75. ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.

مقياس اتخاذ القرار

1	**إذا أردت اختيار أصدقاء لك، فان اختيارهم يتم:**	
أ.	بناءا على معرفتك بسلوكهم	( )
ب	بناءا على استشارة الآخرين	( )
ج.	بناءا على رأي الوالدين	( )
د.	بطريقة عشوائية	( )
2	**عند قدوم طالب جديد للصف، فان علاقتك معه تتحدد بناءا على:**	
ا.	طريقة تعامله مع الآخرين	( )
ب.	استشارة المعلم	( )
ج.	موقف أصدقائك منه	( )
د.	المزاجية وعدم وجود المعيار	( )
3	**إذا طلب منك صديقك أن تعيره كتابا، ورفضت أن تعيره، فان رفضك يكون:**	
أ.	بناءا على خبرتك السابقة معه	( )
ب.	بناءا على تشجيع أصدقائك	( )
ج.	بناءا على طلب الوالدين	( )
د.	مزاجيا دون سبب معين	( )
4	**إذا فقدت مصروفك اليومي أثناء خروجك للفرصة، فانك:**	
أ.	تستدين من احد أصدقائك المقربين	( )
ب.	تستشير أصدقاءك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تتزعج دون عمل شيء	( )
5	**عندما ترى صديقك يتشاجر مع شخص اخر، فان تدخلك لانهاء الشجار بينهما يعتمد على:**	
أ.	تقييمك لنتائج التدخل	( )
ب.	استشارة الآخرين	( )
ج.	رغبة صديقك الذي يتشاجر	( )

د.	المزاجية	( )
6	**عندما تريد مساعدة زميل لك في المدرسة، فانك تساعده:**	
أ.	بناءا على مدى حاجته	( )
ب.	بناءا على مدى تشجيع الآخرين لك	( )
ج.	بناءا على طلب المعلم	( )
د.	بناءا على حالتك النفسية في تلك اللحظة	( )
7	**إذا أردت الذهاب في رحلة تنظمها المدرسة، فان قرار الذهاب يعتمد على:**	
أ.	رغبتك وقناعتك الخاصة	( )
ب.	استشارة الأهل	( )
ج.	إصرار الأصدقاء	( )
د.	لا يستند إلى أساس معين	( )
8	**إذا أردت شراء ملابس لك، ورفض والدك ذلك، فان تصرفك معه يعتمد على:**	
أ.	فهمك لسبب الرفض	( )
ب.	استشارة الأصدقاء	( )
ج.	تقبل الأمر	( )
د.	التسرع وعدم ضبط النفس	( )
9	**إذا وجدت مبلغا من المال داخل الصف، فانك:**	
أ.	تبحث عن صاحبه	( )
ب.	تستشير أصدقاءك ماذا تفعل	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تحتار وتتردد كيف تتصرف	( )
10	**عندما يستدين منك احد أصدقائك مبلغا من المال، ويتأخر عن سداده، فانك:**	
أ.	تناقشه وتستوضح منه السبب	( )
ب.	تستشير والديك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تضطرب دون أن تقوم بعمل شيء	( )
11	**إذا طلب منك أصدقاؤك أن تشاركهم اللعب، فان مشاركتك:**	

أ.	تعتمد على رغبتك وقناعتك	( )
ب.	تعتمد على استشارة الأهل	( )
ج.	تعتمد على إصرار وإلحاح الأصدقاء	( )
د.	لا تستند على أساس معين	( )
12	**إذا أنكر سائق ألباص انك دفعت الأجرة له، فانك:**	
أ.	تناقشه وتستوضح منه الأمر	( )
ب.	تستشير الركاب	( )
ج.	تدفع الأجرة مرة أخرى	( )
د.	تضطرب ولا تقوم بعمل أي شيء	( )
13	**إذا رأيت طالبا يثير الفوضى في الحصة بصورة متكررة، فانك:**	
أ.	تقوم بنصحه	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تحتار وتتردد ماذا تفعل	( )
14	**إذا طلب منك شخص غريب في يوم ماطر، أن يوصلك بسيارته إلى البيت، فانك:**	
أ.	ترفض طلبه	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تتصرف كما يتصرف أصدقاؤك	( )
د.	تحتار وتتردد كيف تتصرف	( )
15	**إذا علمت أن والدك يمر بضائقة مالية وأردت ان تساعده، فانك تحدد كيفية المساعدة بناءا على:**	
أ.	إمكانياتك وقدرات	( )
ب.	مشورة الأصدقاء	( )
ج.	ما يطلبه والدك	( )

ملحق رقم (3)

مقياس حل المشكلات

الاسم : ____________________ **العمر :** _____ **الجنس :** ________

المدرسة : ____________________ **الصف "الشعبة" :** __________

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

وضع هذا المقياس ليشمل خطوات حل المشكلات وطرق معالجتها.

ويحتوي هذا المقياس على (40) فقرة حول خطوات حل المشكلات، اقرأ كل فقرة بعناية واهتمام وضع اشارة (X) في العمود المقابل لكل فقرة بما يناسب درجة موافقتك.

هناك امام كل فقرة خمسة مستويات للاجابة هي :

موافق بشدة، موافق، غير متاكد، غير موافق، غير موافق بشدة.

تاكد بان تضع اشارة واحدة فقط امام كل فقرة. علما بانه ليس هناك اجابات صحيحة واخرى خاطئة، فالاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن نظرتك بطرق حل المشكلات.

من فضلك لا تترك عبارة دون الاجابة عليها وتاكد ان اجابتك ستظل بسرية تامة. ولن تستخدم الا لاغراض البحث العلمي

وشكرا لك على حسن التعاون

الباحث

مقياس حل المشكلات

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
1	انظر الى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.					
2	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.					
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.					
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.					
6	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.					
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل أوضح.					
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
9	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي اميل اليه.					
10	اختار الحل الاسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.					
11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.					
12	عندما أحس بوجود مشكلة فان اول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.					
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.					
14	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي					

	اميل اليه.					
الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
15	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.					
16	أجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة.					
17	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير.					
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل ان اتنبئ حلا معينا.					
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.					
21	عندما تواجهني مشكلة فانني اتصرف دونما تفكير.					
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.					
23	اسال الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المخلتفة للحل.					
24	اختار الحل الذي يرضي الاخرين بغض النظر عن فاعليته.					
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فانني احاول معرفة سبب ذلك.					
26	احرص على تاجيل التفكير في اية مشكلة تواجهني.					
27	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف					

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
	احددها.					
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لاية مشكلة.					
29	اقرر بما يمكن ان يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.					
30	اصر على تنفيذ الحل الذي توصلت اليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.					
31	اتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.					
32	لا اعرف كيف اصف المشكلة التي اواجهها.					
33	عندما تواجهني مشكلة افكر بكافة الحلول الممكنة قبل ان اتبنى واحدا منها.					
34	اضع خطة لنتفيذ الحلول المناسبة.					
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما اجد ان الحل الذي توصلت اليه كان فاشلا.					
36	ينتابني شعور بالياس اذا واجهتني اية مشكلة.					
37	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من اين ابدا بحلها.					
38	عندما تواجهني مشكلة فانني استخدم في حلها اول فكرة تخطر على بالي.					
39	عندما تواجهني مشكلة فانني اختار الحل الاكثر احتمالا للنجاح.					
40	عندما تواجهني مشكلة فانني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي اتوصل اليها.					

ملحق رقم (4)

مقياس اتخاذ القرار

الاسم : ______________________ العمر : _____ الجنس : ________

المدرسة : ____________________ الصف "الشعبة" : __________

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة :

وضع هذا المقياس ليشمل خطوات اتخاذ القرار وطرق معالجته.

ويحتوي هذا المقياس على (30) فقرة حول القدرة على اتخاذ القرار اقرأ كل فقرة بعناية واهتمام وضع اشارة (X) في العمود المقابل لكل فقرة بما يناسب درجة موافقتك.

هناك اما كل فقرة اربعة مستويات للاجابة والتي تعتمد على مدى تعاملك مع المواقف التي تتطلب منك اتخاذ القرار بشانها.

تاكد بان تضع اشارة واحدة فقط امام كل فقرة. علما بانه ليس هناك اجابات صحيحة واخرى خاطئة، فالاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن نظرتك للمواقف بطرق اتخاذ القرار بشانها.

من فضلك لا تترك عبارة دون الاجابة عليها وتاكد ان اجابتك ستظل بسرية تامة. ولن تستخدم الا لاغراض البحث العلمي

وشكرا لك على حسن التعاون

الباحث

مقياس اتخاذ القرار

1	**إذا أردت اختيار أصدقاء لك، فان اختيارهم يتم:**	
أ.	بناءا على معرفتك بسلوكهم	( )
ب	بناءا على استشارة الآخرين	( )
ج.	بناءا على رأي الوالدين	( )
د.	بطريقة عشوائية	( )
2	**عند قدوم طالب جديد للصف، فان علاقتك معه تتحدد بناءا على:**	
ا.	طريقة تعامله مع الآخرين	( )
ب.	استشارة المعلم	( )
ج.	موقف أصدقائك منه	( )
د.	المزاجية وعدم وجود المعيار	( )
3	**إذا طلب منك صديقك أن تعيره كتابا، ورفضت أن تعيره، فان رفضك يكون:**	
أ.	بناءا على خبرتك السابقة معه	( )
ب.	بناءا على تشجيع أصدقائك	( )
ج.	بناءا على طلب الوالدين	( )
د.	مزاجيا دون سبب معين	( )
4	**إذا فقدت مصروفك اليومي أثناء خروجك للفرصة، فانك:**	
أ.	تستدين من احد أصدقائك المقربين	( )
ب.	تستشير أصدقاءك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تنزعج دون عمل شيء	( )
5	**عندما ترى صديقك يتشاجر مع شخص اخر، فان تدخلك لانهاء الشجار بينهما يعتمد على:**	
أ.	تقييمك لنتائج التدخل	( )
ب.	استشارة الآخرين	( )

ج.	رغبة صديقك الذي يتشاجر	( )
د.	المزاجية	( )
6	**عندما تريد مساعدة زميل لك في المدرسة، فانك تساعده:**	
أ.	بناءا على مدى حاجته	( )
ب.	بناءا على مدى تشجيع الآخرين لك	( )
ج.	بناءا على طلب المعلم	( )
د.	بناءا على حالتك النفسية في تلك اللحظة	( )
7	**إذا أردت الذهاب في رحلة تنظمها المدرسة، فان قرار الذهاب يعتمد على:**	
أ.	رغبتك وقناعتك الخاصة	( )
ب.	استشارة الأهل	( )
ج.	إصرار الأصدقاء	( )
د.	لا يستند إلى أساس معين	( )
8	**إذا أردت شراء ملابس لك، ورفض والدك ذلك، فان تصرفك معه يعتمد على:**	
أ.	فهمك لسبب الرفض	( )
ب.	استشارة الأصدقاء	( )
ج.	تقبل الأمر	( )
د.	التسرع وعدم ضبط النفس	( )
9	**إذا وجدت مبلغا من المال داخل الصف، فانك:**	
أ.	تبحث عن صاحبه	( )
ب.	تستشير أصدقاءك ماذا تفعل	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تحتار وتتردد كيف تتصرف	( )
10	**عندما يستدين منك احد أصدقائك مبلغا من المال، ويتأخر عن سداده، فانك:**	
أ.	تناقشه وتستوضح منه السبب	( )
ب.	تستشير والديك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )

د.	تضطرب دون أن تقوم بعمل شيء	( )
11	**إذا طلب منك أصدقاؤك أن تشاركهم اللعب، فان مشاركتك:**	
أ.	تعتمد على رغبتك وقناعتك	( )
ب.	تعتمد على استشارة الأهل	( )
ج.	تعتمد على إصرار وإلحاح الأصدقاء	( )
د.	لا تستند على أساس معين	( )
12	**إذا أنكر سائق ألباص انك دفعت الأجرة له، فانك:**	
أ.	تناقشه وتستوضح منه الأمر	( )
ب.	تستشير الركاب	( )
ج.	تدفع الأجرة مرة أخرى	( )
د.	تضطرب ولا تقوم بعمل أي شيء	( )
13	**إذا رأيت طالبا يثير الفوضى في الحصة بصورة متكررة، فانك:**	
أ.	تقوم بنصحه	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تحتار وتتردد ماذا تفعل	( )
14	**إذا طلب منك شخص غريب في يوم ماطر، أن يوصلك بسيارته إلى البيت، فانك:**	
أ.	ترفض طلبه	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تتصرف كما يتصرف أصدقاؤك	( )
د.	تحتار وتتردد كيف تتصرف	( )
15	**إذا علمت أن والدك يمر بضائقة مالية وأردت ان تساعده، فانك تحدد كيفية المساعدة بناءا على:**	
أ.	إمكانياتك وقدرات	( )
ب.	مشورة الأصدقاء	( )
ج.	ما يطلبه والدك	( )

د.	مدى حزنك	( )
16	**إذا طلب منك صديقك أن تذهب معه إلى البيت لتدرسا معا للامتحان، فان ذهابك معه:**	
أ.	يعتمد على مدى حاجتك للدراسة معه	( )
ب.	يعتمد على مدى استشارة والديك	( )
ج.	يعتمد على مدى إصرار صديقك وإلحاحه	( )
د.	لا يحتاج إلى تفكير وتأمل	( )
17	**اختيارك للأنشطة والألعاب التي تمارسها يعتمد على:**	
أ.	رغبتك وقناعتك الخاصة	( )
ب.	استشارة الأهل	( )
ج.	رغبة الأصدقاء	( )
د.	المزاجية والعشوائية	( )
18	**إذا أردت إنهاء العلاقة مع زميل من زملائك، فان ذلك يكون بناءا على:**	
أ.	إدراكك لضرورة إنهاء العلاقة	( )
ب.	نصح الأصدقاء ومشورتهم	( )
ج.	رأي الأهل	( )
د.	المزاجية وعدم وجود سبب معين	( )
19	إذا علمت أن طالبا كسولا حصل على علامة أعلى منك في مادة العلوم، فانك:	
أ.	تناقش المعلم وتستوضح منه الأمر	( )
ب.	تستشير والديك	( )
ج.	تتصرف كما يتصرف زملاؤك في الصف	( )
د.	تضطرب دون عمل شيء	( )
20	**عندما تقرر المشاركة في نقاش حول الموضوع الذي يطرحه المعلم، فان هذه المشاركة تكون بناءا على:**	
أ.	مدى إلمامك ومعرفتك بالموضوع	( )
ب.	تشجيع الآخرين لك على المشاركة	( )
ج.	طلب المعلم	( )

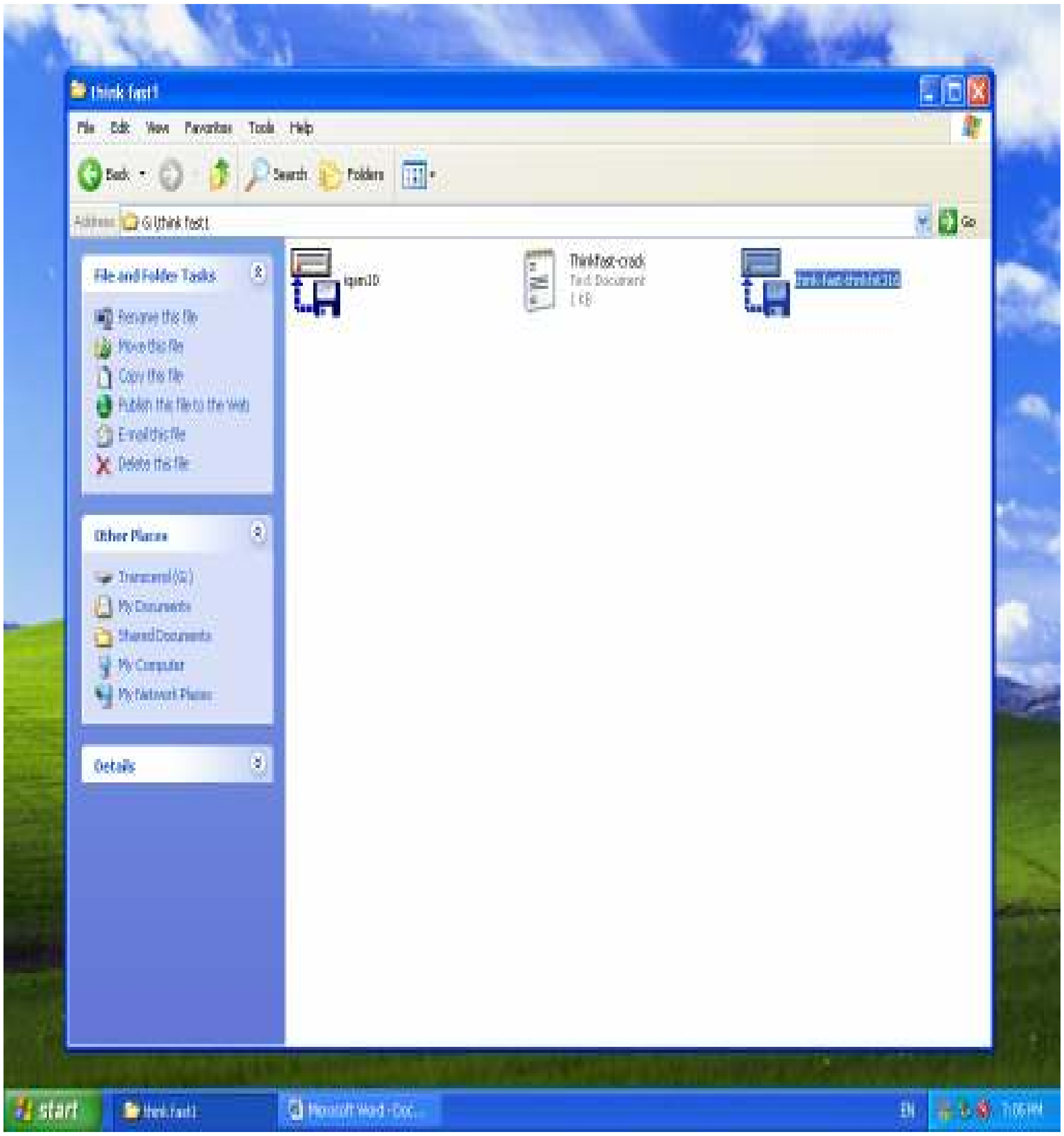
د.	حالتك النفسية في ذلك اليوم	( )
21	**إذا لاحظت أن احد الطلبة يقوم باستفزازك ويتعمد السخرية منك، فانك في هذه الحالة:**	
أ.	تناقشه وتطلب منه التوقف عن ذلك	( )
ب.	تستشير والديك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تضطرب دون عمل شيء	( )
22	**إذا لم يكن معك نقود لأخذ هدية لصديقك المريض، فان فكرة إلغاء الزيارة تعتمد على:**	
أ.	تجنب الإحراج	( )
ب.	استشارة الأصدقاء	( )
ج.	رأي الأهل	( )
د.	حالتك النفسية في تلك اللحظة	( )
23	**نوعية البرامج التي تشاهدها على التلفاز تعتمد على:**	
أ.	اهتماماتك وميولك	( )
ب.	تشجيع الأصدقاء	( )
ج.	رأي الوالدين	( )
د.	العشوائية وعدم وجود معيار معين	( )
24	**إذا كان المعلم يتجاهلك باستمرار، ولا يعير مشاركتك في الحصة اهتماما، فانك:**	
أ.	تناقش المعلم وتستوضح منه السبب	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تخبر والديك	( )
د.	تنزعج ولا تدري ماذا تفعل	( )
25	**إذا رأيت صديقك يسرق من حقيبة طالب أخر فانك:**	
أ.	تقوم بنصحه	( )
ب.	تستشير أصدقاؤك	( )
ج.	تخبر المعلم	( )
د.	تحتار وتتردد ماذا تفعل	( )

26	**اختيارك للمكان الذي تقضي فيه وقت فراغك يعتمد على:**	
أ.	مدى توفيره المتعة لك	( )
ب.	تشجيع الأصدقاء	( )
ج.	ما يطلبه الأهل	( )
د.	حالتك النفسية في تلك اللحظة	( )
27	**إذا قمت بزيارة صديقك ولم يرحب بك، فان إنهائك للزيارة يعتمد على:**	
أ.	مدى شعورك بالإهانة	( )
ب.	استشارت صديقك الذي لم يرحب بك	( )
ج.	تصرف الآخرين في مثل هذا الموقف	( )
د.	المزاجية وعدم وجود أساس معين	( )
28	**عندما يطلب صديقك أن تدعوه لتناول الطعام في بيتك، فان تلبية طلبه تعتمد على:**	
أ.	قوة الصداقة بينك وبينه	( )
ب.	استشارت والديك	( )
ج.	إصرار صديقك وإلحاحه عليك	( )
د.	مشاعرك في تلك اللحظة	( )
29	إذا سمعت شخصا غريبا يقرع الجرس، فانك:	
أ.	لا تفتح له الباب	( )
ب.	تستشير أخاك الأكبر	( )
ج.	تخبر والديك	( )
د.	تحتار وتتردد ماذا تفعل	( )
30	**إذا دعيت لحضور حفلين لصديقين عزيزين عليك، فان ذهابك لإحدى الحفلتين دون الأخرى يعتمد على:**	
أ.	مدى قوة الصداقات بينك وبينه	( )
ب.	استشارة الأصدقاء	( )
ج.	رأي الوالدين	( )
د.	حالتك النفسية في ذلك اليوم	( )

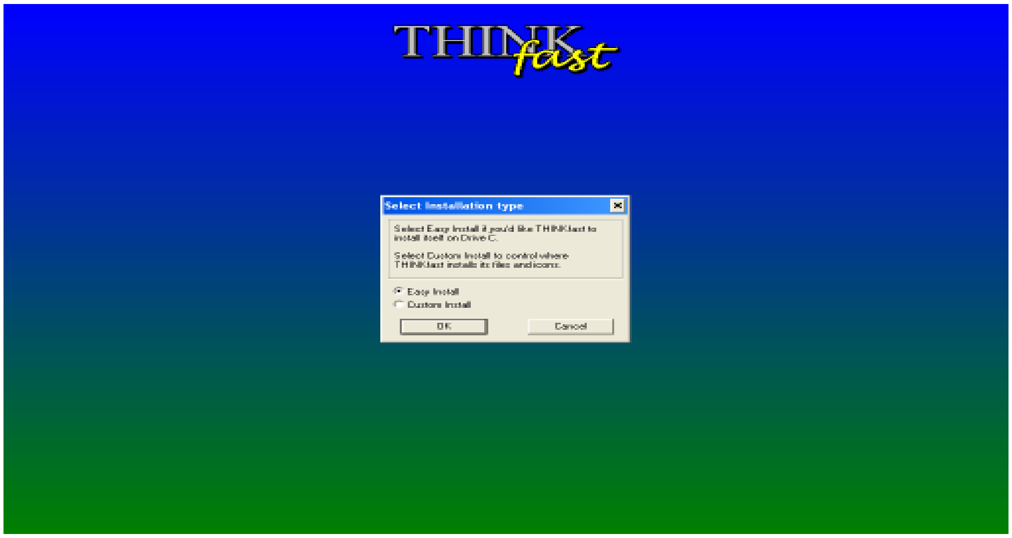
طريقة تنصيب برنامج Think fastعلى جهاز الحاسوب

الخطوة الاولى: نقوم بفتح الملف الموجود به البرنامج

ومن ثم نقوم باختيار think-fast-thnkfst316.exe من الملف الخاص بالبرنامج.



الخطوة الثانية: بعد اختيار البرنامج يظهر على شاشة الحاسوب الشكل التالي فنقوم باختيار Easy Install ومن ثم نقوم بالضغط على



الخطوة الثالثة: بعد الضغط على الخيار ok يبدا الجهاز بتثبيت البرنامج، ولكن في بعض الأحيان يتوقف التنصيب ففي هذه الحالة نقوم بالضغط على Alt+ Tab الموجودات على لوحة المفاتيح لكي يكتمل تثبيت البرنامج.

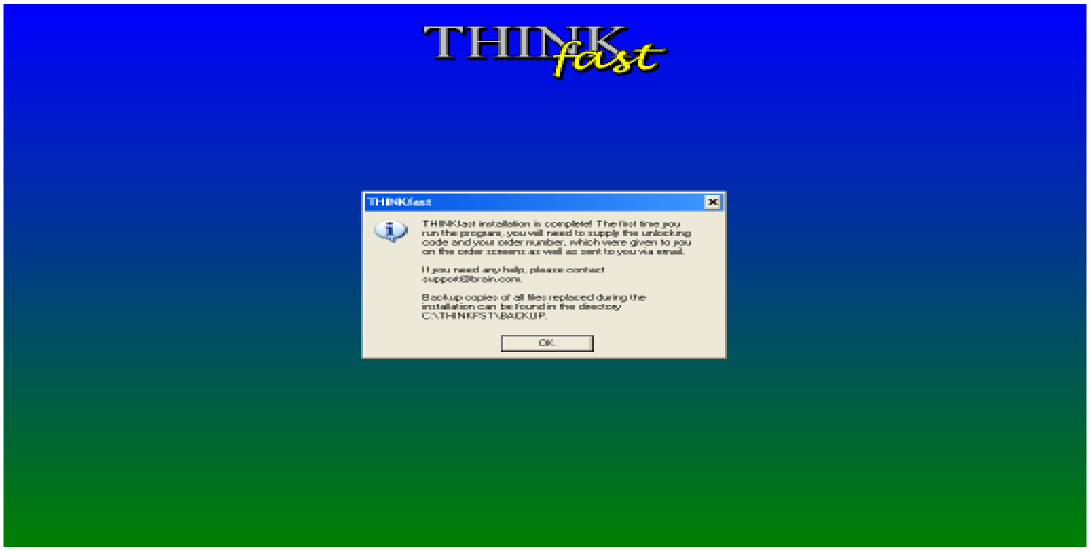


الخطوة الثالثة: بعد اكتمال تثبيت البرنامج على جهاز الحاسوب يظهر الخيار Accept نقوم باختياره.



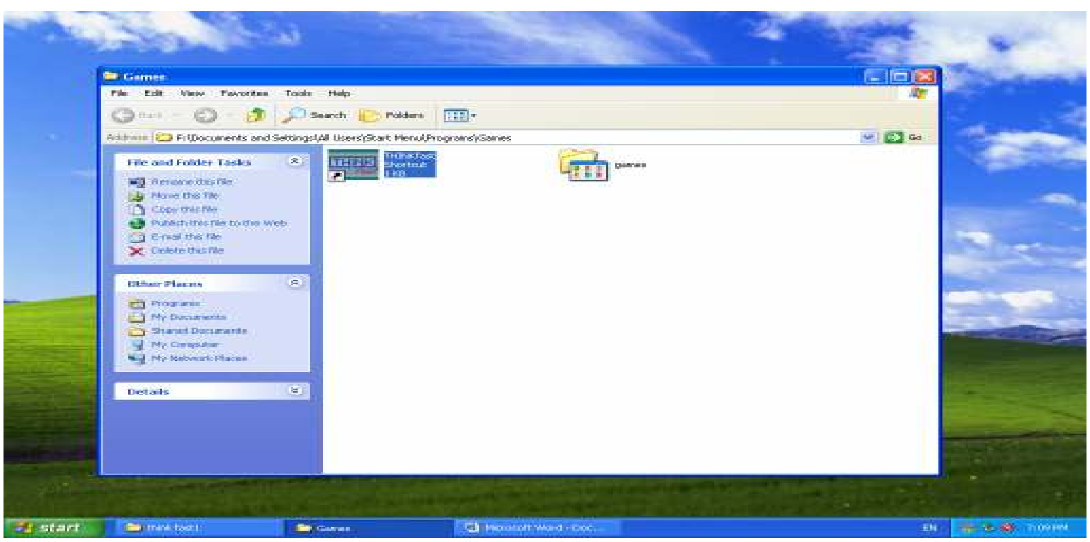
الخطوة

الرابعة: ياتي بعد ذلك الخيار فنقوم باختيار

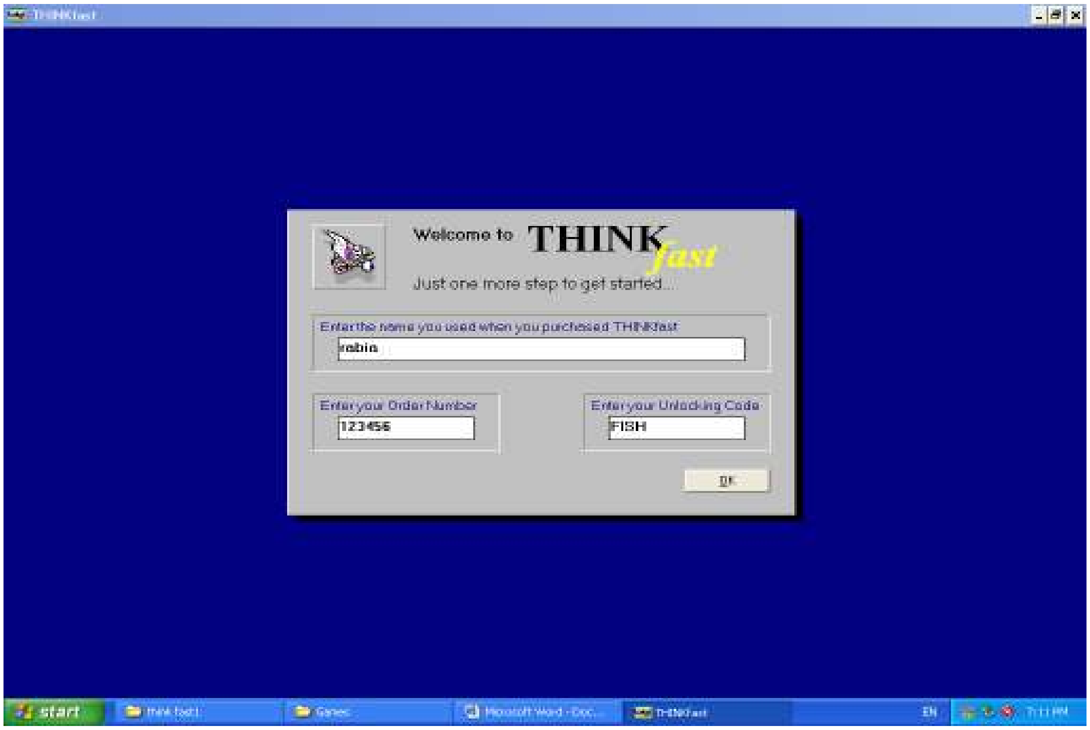


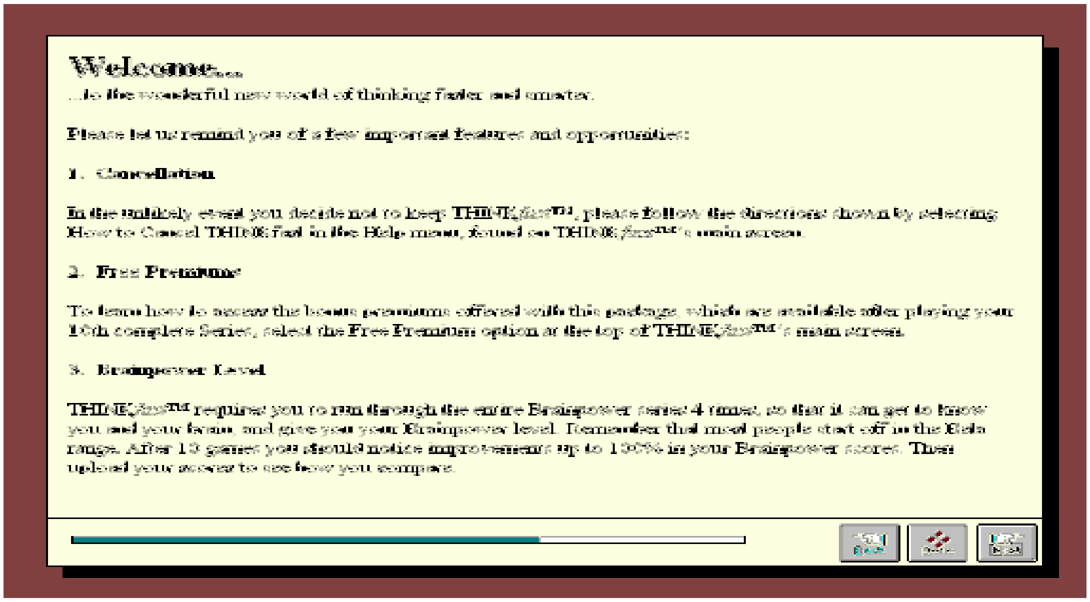
الخطوة Think fast بعد اكتمال تثبيته على جهاز الحاسوب فعندها يمكن فتح البرنامج

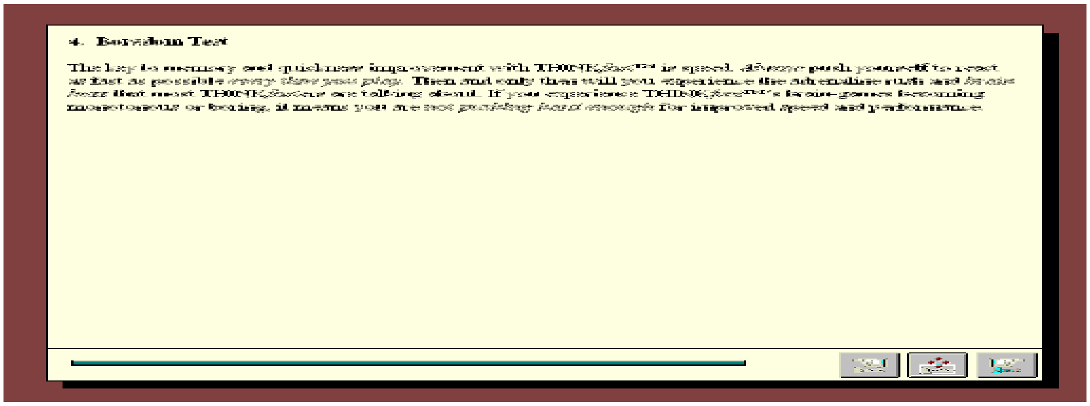
الخامسة: يظهر لنا البرنامج لكي نكمل تثبيته على الجهاز

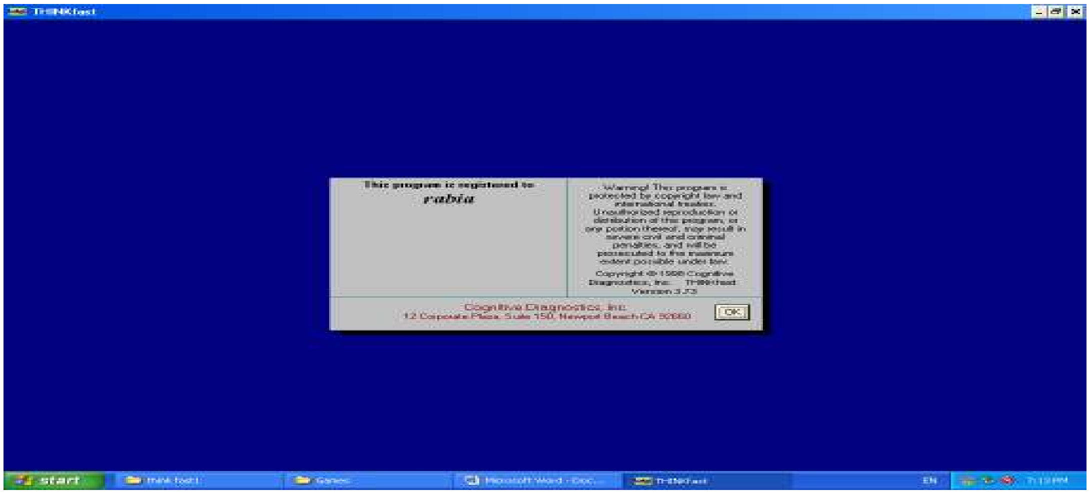


الخطوة السادسة: فبعد اختيار البرنامج يظهر الصندوق التالي كما هو مبين في الشكل التالي، فنقوم بوضع الخيارات الموجودة كما هي مبينه

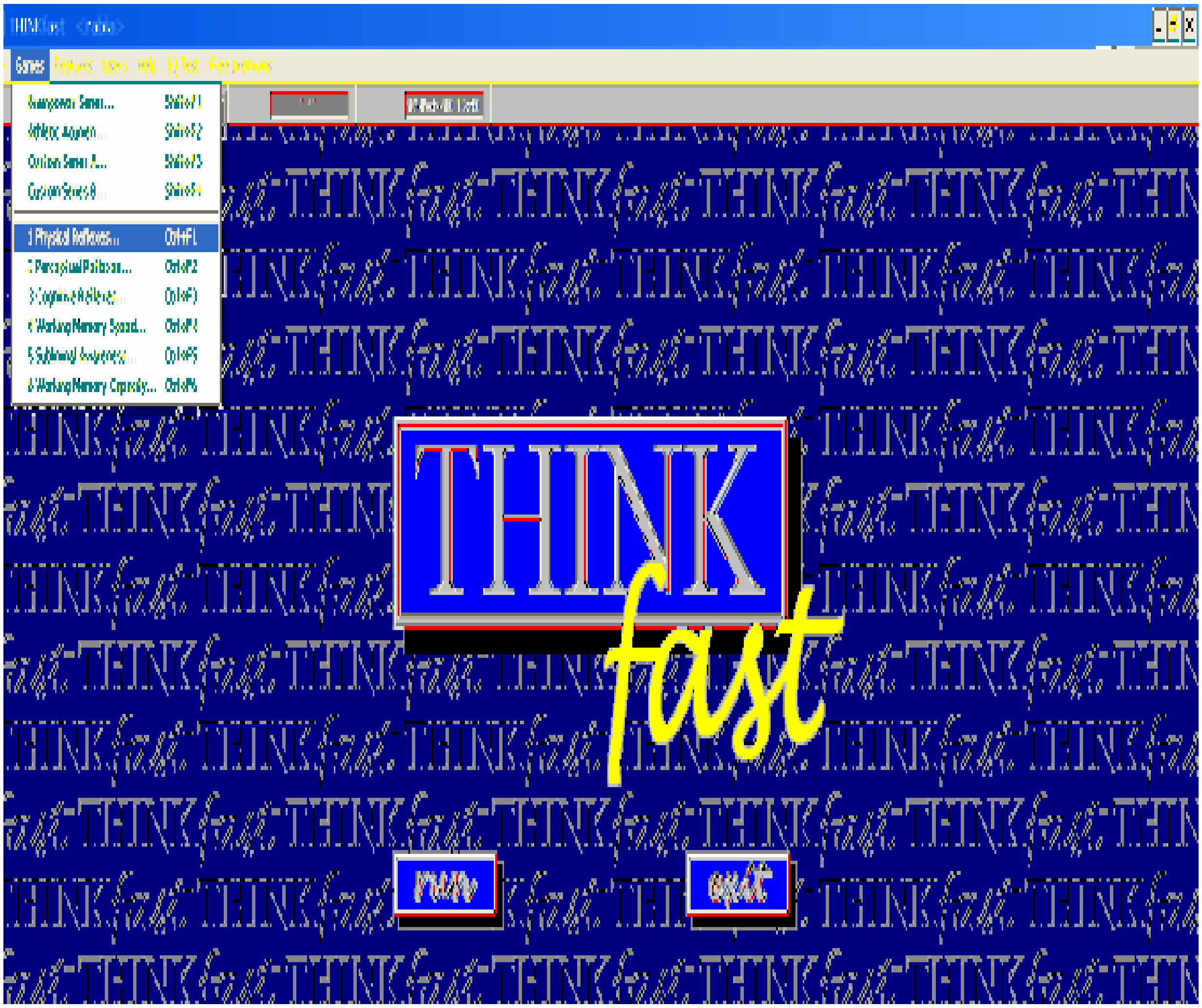


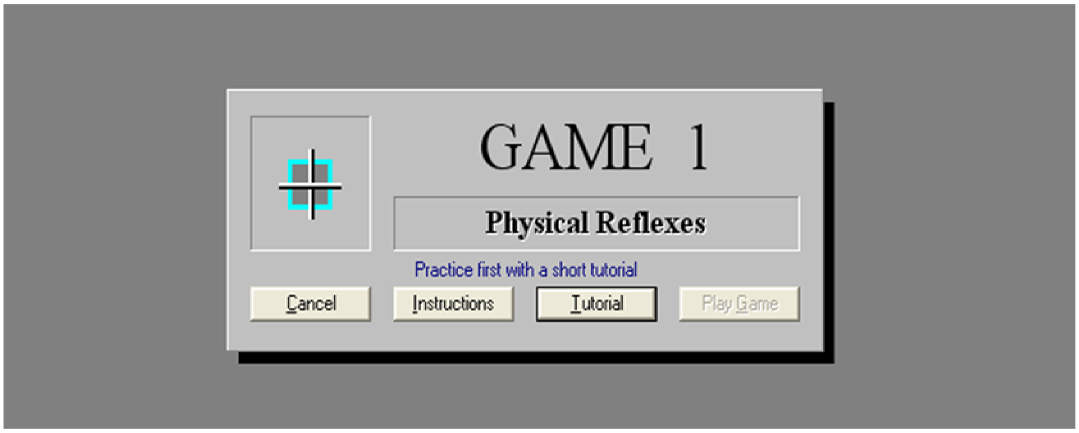


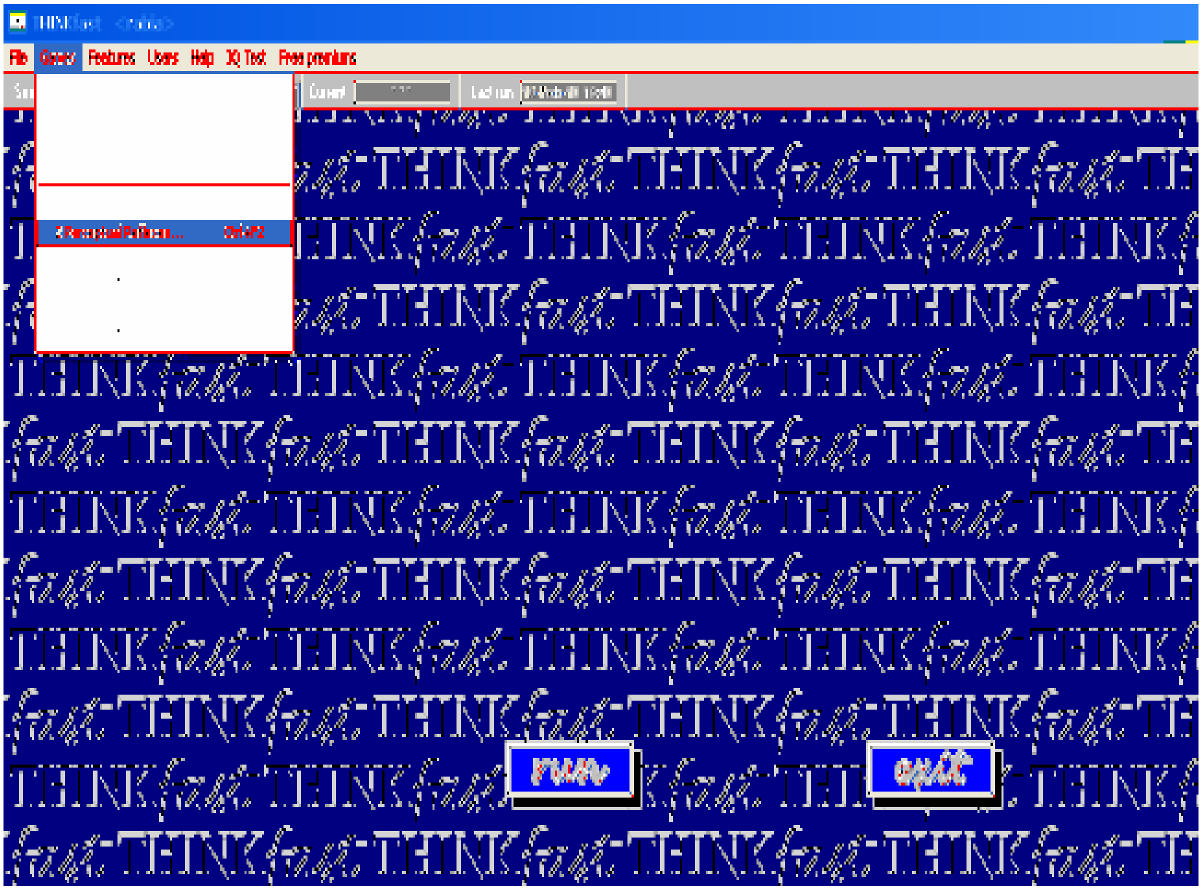


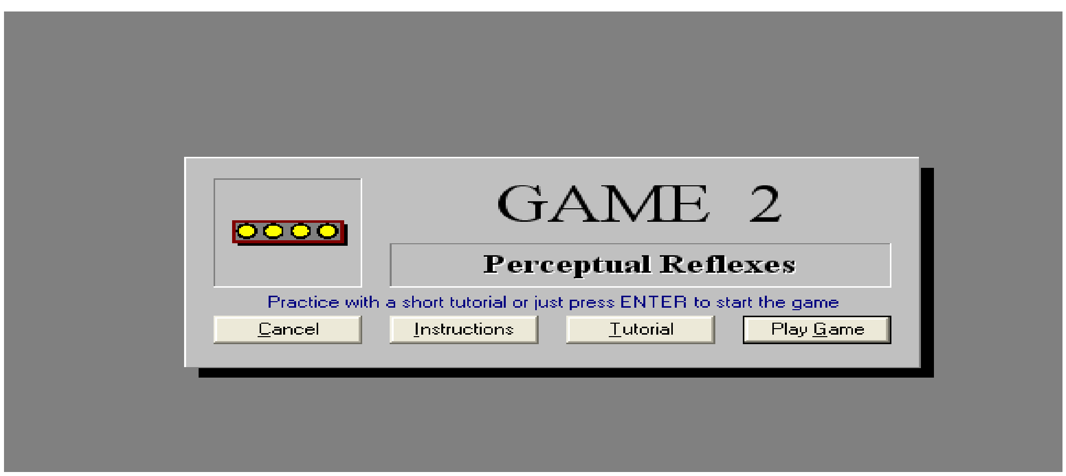


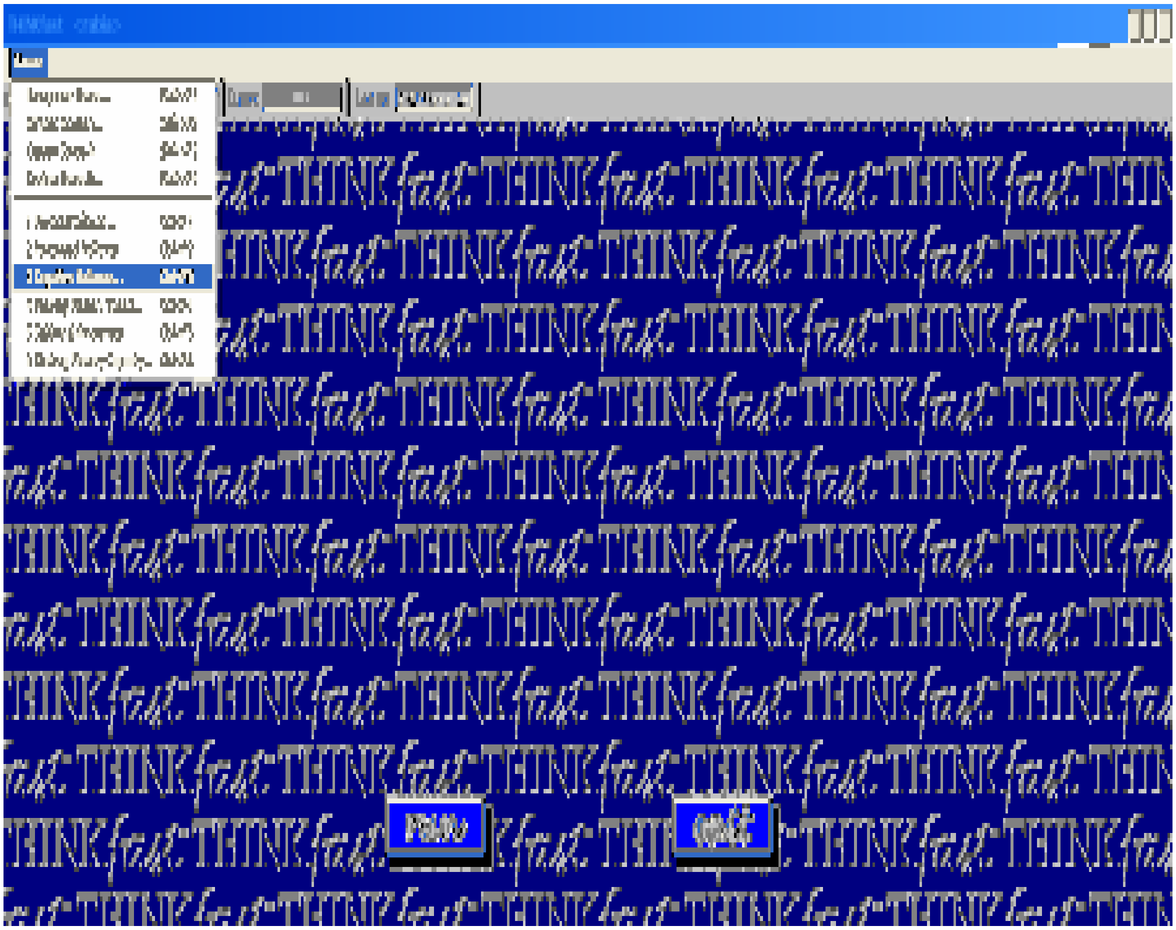
بعد اكتمال تثبيت البرنامج نقوم باختيار الخيارات (1،2،3،5) من قائمة الجيارات الخاصة بالالعاب. كما هي مبينة كالتالي:


THINK fast

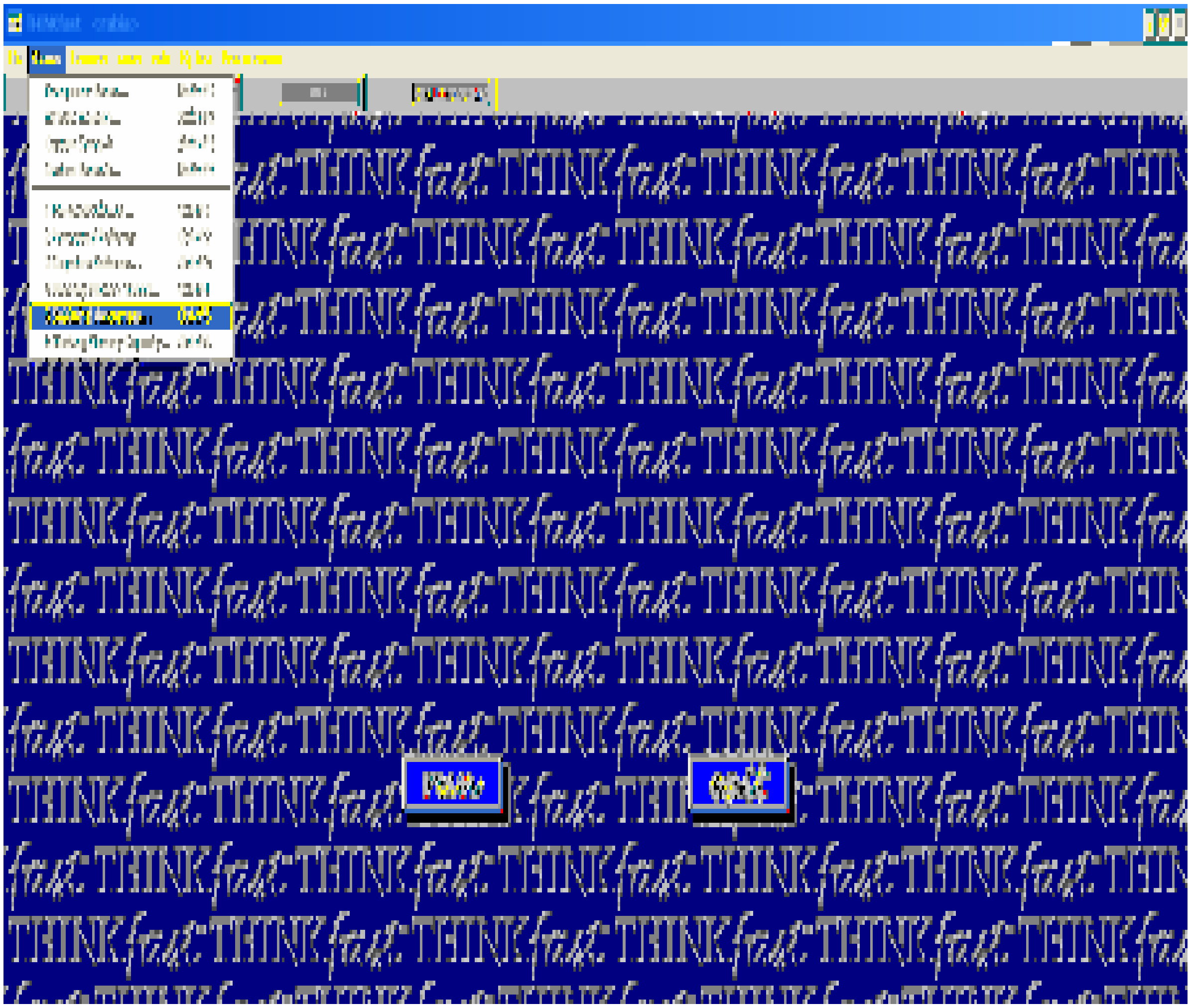

GAME 1
Physical Reflexes
Practice first with a short tutorial
Cancel
Instructions
Tutorial
Play Game

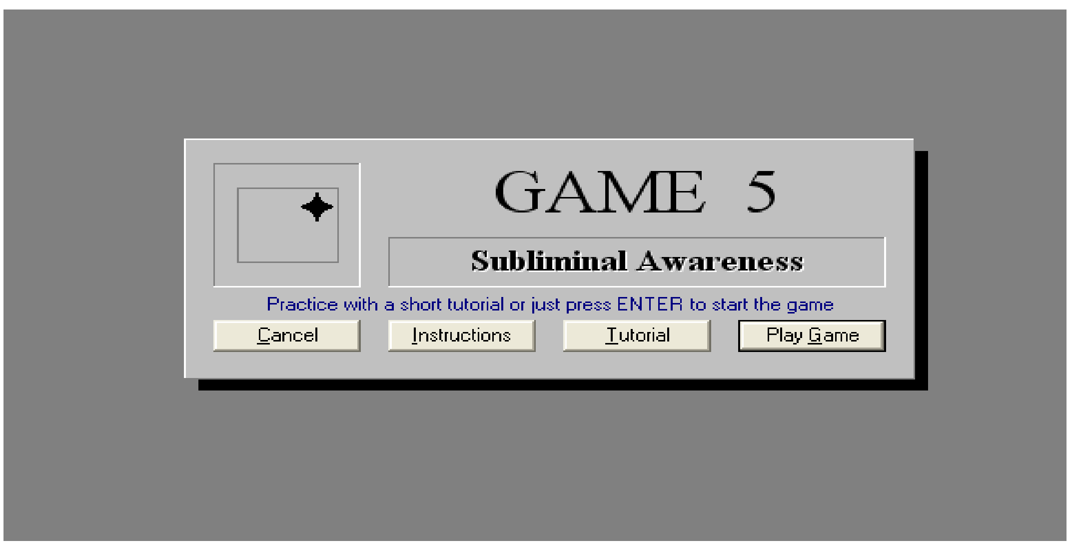

run
exit


GAME 2
Perceptual Reflexes
Practice with a short tutorial or just press ENTER to start the game
Cancel
Instructions
Tutorial
Play Game




GAME 3
Cancel




GAME 5
Subliminal Awareness
Practice with a short tutorial or just press ENTER to start the game
Cancel
Instructions
Tutorial
Play Game